

UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Educação e Psicologia

FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)

Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar

Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular, sob orientação do Professor Doutor José Alberto Correia e do Doutor Didier Demazière.

Ana Maria Carneiro da Costa e Silva

BRAGA, Abril 2005

É autorizada a reprodução parcial desta Dissertação apenas para efeitos de investigação e mediante declaração escrita do interessado que a tal se compromete.

A reprodução de qualquer um dos anexos deste volume é expressamente proibida.

À memória dos meus pais, Joaquim e Francisca, de quem aprendi o sentido e as emoções das pequenas grandes coisas da vida.

AGRADECIMENTOS

O espaço é reduzido e a memória pode atraí-los, agora, para deixarmos registo e, sobretudo, o reconhecimento do muito que pudemos experienciar de interlocutores vários que nos acompanharam nesta caminhada, cuidando de não nos deixarem sós, tanto no trabalho intelectual como nas lides afectivas.

Em primeiro lugar, as pessoas que participaram de uma forma directa na nossa investigação – co-autoras anónimas neste trabalho – sem as quais não teria sido possível a sua realização, a quem agradecemos o tempo e a vida (ou parte dela) que quiseram partilhar connosco.

O Professor Doutor José Alberto Correia, a relação dialogante e o apoio competente, a confiança e o estímulo que persistentemente, ao longo da nossa trajectória de formação, têm constituído uma fonte permanente na procura de sentido(s).

O Doutor Didier Demazière, a sua disponibilidade pessoal e institucional, a sua escuta activa e crítica e a abertura de caminhos na reflexão e aprofundamento das metas a que nos propúnhamos.

O Professor Doutor José Augusto Pacheco, a compreensão, a confiança e a disponibilidade para acolher e apoiar, para acompanhar e estimular, para abrir caminhos e acreditar nas nossas opções.

Os (e as) colegas do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa que nos acompanharam neste processo com importantes estímulos, explícitos ou implícitos, mas sempre mobilizadores para o investimento no trabalho em que nos empenhávamos.

A Universidade do Minho, instituição a que pertencemos e o Instituto de Educação e Psicologia, que nos concedeu condições essenciais para realizar o trabalho de investigação, nomeadamente a concessão da dispensa de serviço docente.

A Fundação para a Ciência e a Tecnologia, cujo apoio foi essencial, através da concessão de uma bolsa de investigação que nos permitiu contactos fundamentais com outras instituições e investigadores estrangeiros, concretamente no Laboratório Printemps com diversos investigadores a ele associados, e cujos espaços-tempos com eles partilhados, em seminários e contactos informais, constituíram estimulantes e motivadoras oportunidades de reflexão sobre a temática que procurávamos aprofundar.

Os amigos e os familiares que persistentemente partilharam connosco a compreensão, o carinho e o estímulo indispensáveis nesta trajectória errante.

O Henrique, o companheiro de todos os momentos.

RESUMO

Este trabalho assume como eixo central a relevância da formação na sociedade contemporânea. Dominados pela urgência da intervenção formativa que decorre dos apelos à ‘aprendizagem ao longo da vida’, as organizações e os indivíduos vêm-se confrontados com um modelo de ‘sujeito aprendente’, cuja incidência nos merece particular atenção.

No trabalho que agora apresentamos incidimos num estudo de caso – uma equipa multidisciplinar da administração pública – no qual perscrutamos as lógicas subjacentes aos processos de formação, quer dos indivíduos e suas disposições, quer da organização e seus dispositivos, lógicas que se articulam com o trabalho e a profissão e dão conta de (pre)disposições diversificadas por parte dos indivíduos.

O estudo que realizámos inscreve-se no paradigma de investigação qualitativa. Tendo sido mobilizadas um conjunto de técnicas e instrumentos no acesso à informação, privilegiámos as narrativas biográficas, centradas nas trajectórias de formação e profissionais, como especialmente pertinentes para o acesso aos significados relevantes do ponto de vista dos indivíduos e das suas experiências biográficas.

A epistemologia interpretativa, que nos orientou na análise dos dados de investigação através do recurso à categorização emergente, à comparação constante e à análise estrutural do discurso, permitiu-nos a construção de um texto analítico-interpretativo que visa dar conta de diversas categorias emergentes dos discursos e dos sentidos vividos nas trajectórias biográficas individuais.

Salientam-se como elementos relevantes, emergentes da experiência vivida e dos sentidos expressos, lógicas diversificadas e trajectórias idiossincráticas, mas todas elas entrelaçadas por relações densas entre espaços-tempos de formação e espaços-tempos de trabalho. São espacialidades e temporalidades frequentemente heterogéneas; no entanto, povoadas de acções e interacções que contribuem para dinâmicas identitárias (re)construídas no âmago de negociações intensas entre o interior e o exterior, entre expectativas e possibilidades, entre identidade para si e identidade para o outro, ao longo das trajectórias biográficas singulares que desafiam a um olhar crítico para os desígnios da educação e da formação.

ABSTRACT

This work has, as a central core, the relevance of training in contemporary society. Dominated by the urgency of training intervention that comes from the appeals of ‘life-long learning’, organizations and individuals are confronted with a model of a ‘learning subject’, the incidence of which merits particular attention.

In the work we are now presenting, we focus on a case study — a multi-disciplinary team of public administration — in which we investigate the logics subjacent to training processes, either of individuals and their dispositions, or the organization and its devices, logics that articulate with the work and the profession and take into account diverse (pre)dispositions on the part of the individuals.

The study we accomplished is inscribed in the paradigm of qualitative research. Having a group of techniques and tools in accessing information been mobilized, we privileged biographical narratives, centered on the training and professional trajectories, especially pertinent to access relevant meanings from the point of view of individuals and their biographical experiences.

The interpretative epistemology, that oriented us in the analysis of the research data through recourse to the emerging categorization, to constant comparison, and to structural analysis of the discourse, allowed the construction of an analytic-interpretative text that has in mind taking into account diverse emerging categories of the discourses and the experienced meanings in the individual biographical trajectories.

Diverse logics and idiosyncratic trajectories are enhanced as relevant elements, emerging from lived experience and from expressed meanings, but all of them intertwined by dense relationships between space-times of training and space-times of work. They are frequently heterogeneous spaces and times; however, filled with actions and interactions that contribute to identity dynamics (re)constructed in the heart of intense negotiations between the internal and the external, between expectations and possibilities, between self-identity and identity towards others, throughout the singular biographical trajectories that challenge a critical look for the aims of education and training.

RESUME

L'importance de la formation dans la société contemporaine constitue l'axe central de ce travail. Dominés par l'urgence de l'intervention formative qui découle des appels à « l'apprentissage tout au long de la vie », les organisations et les individus se retrouvent confrontés à un modèle de « sujet apprenant », dont l'incidence mérite une attention toute particulière de notre part.

Dans ce travail, nous nous sommes basés sur l'étude de cas d'une équipe multidisciplinaire de l'administration publique, étude dans laquelle nous avons examiné les logiques sous jacentes aux processus de formation, que ce soit ceux des individus et de leurs dispositions ou ceux de l'organisation et de ses dispositifs. Ces logiques s'articulent avec le travail et la profession et rendent compte de (pré)dispositions diversifiées de la part des individus.

L'étude que nous sommes réalisés s'inscrit dans le paradigme d'une recherche qualitative. Un ensemble de techniques et d'instruments ayant été mobilisé pour l'accès à l'information, nous avons privilégié les narratives biographiques centrées sur les trajectoires de formation et les trajectoires professionnelles, celles-ci étant tout particulièrement pertinentes pour l'accès aux significations les plus marquantes du point de vue des individus et de leurs expériences biographiques.

L'épistémologie interprétative, qui nous a orientés dans l'analyse des données de recherche à travers le recours à la catégorisation émergente, à la comparaison constante et à l'analyse structurelle du discours, nous a permis de construire un texte analytique/interprétatif qui tend à rendre compte des diverses catégories émergentes des discours et des sens vécus lors des trajectoires biographiques individuelles.

Nous soulignons, en tant qu'éléments pertinents, issus de l'expérience vécue et des sens exprimés, les logiques diversifiées et les trajectoires idiosyncrasiques, toutes reliées par des relations denses entre espaces-temps de formation et espaces-temps de travail. Ce sont des spatialités et des temporalités fréquemment hétérogènes bien que peuplées d'actions et d'interactions qui contribuent à des dynamiques identitaires (re)construites au cœur de négociations intenses entre l'intérieur et l'extérieur, entre attentes et possibilités, entre identité pour soi et identité pour l'autre, le long de trajectoires biographiques singulières qui déclenchent un regard critique pour les objectifs de l'éducation et de la formation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
RESUME	viii
<hr/>	
INTRODUÇÃO	16

PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA, PRAGMÁTICA E METODOLÓGICA DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO	24
Introdução	25
1.1 Referentes para a compreensão do Estudo	26
1.1.1 Campo dos Estudos Curriculares	26
1.1.2 Construção de identidade(s)	29
1.1.3 Formação, trabalho e trajectórias de vida	32
1.1.4 Macro contextos sociais, económicos e culturais e dinâmicas identitárias	36
1.2 Referentes para a realização do Estudo	39
1.2.1 Do sentido para a investigadora	39
1.2.2 Do sentido para as autoras participantes	43
1.2.3 Do sentido para a compreensão e para a construção da práxis de/em formação	44
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO	48
Introdução	49
2.1 Convicção, oportunidade e desafio para investigar qualitativamente	51
2.2 O Estudo de Caso	55
2.3 Contextualização e caracterização do Caso em estudo	61
2.3.1 O percurso da investigação	63
2.3.1.1 Estratégias de investigação	67
2.3.1.2 Fontes de informação e amostragem teórica	70
2.3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de informação	74
2.3.1.3.1 Entrevista semi-estruturada	76
2.3.1.3.2 Pesquisa documental	80
2.3.1.3.3 Observação directa	82
2.3.1.3.4 Narrativas biográficas orais e escritas	86
2.3.1.4 Tratamento e análise dos dados	92
2.3.2 A equipa multidisciplinar	98

2.3.2.1 Constituição da EMAT: enquadramento legal e funcional na organização	99
2.3.2.2 Caracterização da EMAT e das Técnicas que integraram a amostra teórica	105
2.4 Sumário	110

SEGUNDA PARTE

FORMAÇÃO, TRABALHO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)

CAPÍTULO 3 – PROFISSÃO E IDENTIDADE NO TRABALHO	112
Introdução	113
3.1 Profissionalização, profissionalismo e identidade: a profissão da relação e de serviço	117
3.2 Trabalho, emprego e identidade	124
3.2.1 Trajectórias profissionais e construção de identidades	125
3.2.1.1 Nómadas por opção	132
3.2.1.2 Nómadas por necessidade	134
3.2.1.3 Expectantes	136
3.3 O sentido do trabalho e construção de identidade(s)	140
3.3.1 Conteúdo de trabalho e condições para a sua realização	142
3.3.2 O trabalho valorizado e o trabalho constrangedor	153
3.3.3 Tensões e alianças no trabalho: estratégias de (re)construção da profissionalidade	165
3.3.3.1 Inconformismo	172
3.3.3.2 Ajustamento	175
3.3.3.3 Afinidade	178
3.4 Sumário	181
 CAPÍTULO 4 – CONTEXTO DE TRABALHO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)	 184
Introdução	185
4.1 A Organização enquanto sistema cultural, simbólico e imaginário	191
4.2 Contexto de trabalho e instâncias mediadoras: organização, equipa e indivíduo	205
4.2.1 A Organização	205
4.2.2 A Equipa	215
4.2.3 Os Indivíduos	221
4.3 Relações e emoções no contexto de trabalho	227
4.4 Contexto de trabalho: espaço-tempo de (re)construção de representações e de identidade(s)	236
4.4.1 Identidade estruturada no ofício	239
4.4.2 Identidade estruturada no colectivo de trabalho	240
4.4.3 Identidade estruturada na função	241
4.5 Sumário	245

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Capítulo 2

Quadro 2.1 – Crenças básicas do Paradigma Construtivista	52
Quadro 2.2 – Critérios de excelência nas metodologias qualitativas e nas metodologias quantitativas	59
Quadro 2.3 – Perfil da Investigação Qualitativa	61
Quadro 2.4 – Processo de aproximação e permanência no campo: acesso à informação e construção da amostragem teórica	73
Quadro 2.5 – Caracterização da amostra teórica	107
Quadro 2.6 – Situação jurídico-profissional das Técnicas	109

Capítulo 3

Quadro 3.1 – Trajectória profissional das autoras até à entrada no trabalho/emprego actual	130
Quadro 3.2 – Processos estruturantes das trajectórias profissionais	140
Quadro 3.3 – Estratégias de (re)construção da profissionalidade e processos estruturantes das trajectórias profissionais	180
Tabela 3.1 – Relação entre trabalho prescrito e trabalho real	144
Tabela 3.2 – Relação entre tarefas prescritas, tarefas reais e actividades de trabalho	147

Capítulo 4

Quadro 4.1 – Sistematização e articulação entre diferentes modelos propostos sobre as identidades no campo do trabalho	238
Quadro 4.2 – Formas identitárias no trabalho	243
Quadro 4.3 – Formas identitárias no trabalho identificadas nos anos 90 e no estudo que aqui apresentamos	244

Capítulo 5

Quadro 5.1 – Saberes individuais reconhecidos	292
Quadro 5.2 – Disposições para a formação e processos estruturantes das formas identitárias	314

Capítulo 6

Quadro 6.1 – Mundos socioprofissionais, categorias estruturantes e formas identitárias	321
Quadro 6.2 – Esquema da narrativa de Maria. Mundo socioprofissional estruturado no “Sentir” – Ser no Ofício	324
Quadro 6.3 – Esquema da narrativa de Carlota. Mundo socioprofissional estruturado no “Encontrar” – Estar no Colectivo	329
Quadro 6.4 – Esquema da narrativa de Ilda. Mundo socioprofissional estruturado no “Fazer” – Progredir na Organização	334
Quadro 6.5 – Ordem categorial e universo de crenças presentes nos mundos socioprofissionais	339
Quadro 6.6 – Formas de temporalidade e espaços de trabalho privilegiados	340
Quadro 6.7 – Formas identitárias e categorias tipológicas que as estruturam	343

ÍNDICE DE ANEXOS

Capítulo 2

Anexo 1a – Pedido de Autorização para a Realização da Investigação	359
Anexo 1b – Concessão de Autorização para a Realização da Investigação	360
Anexo 2 – Guião da Entrevista à Directora do NIS	361
Anexo 3 – Guião da Entrevista à Coordenadora da EMAT	362
Anexo 4 – Pistas para o Registo Biográfico Escrito	363
Anexo 5 – Guião da Narrativa Oral	364
Anexo 6 – Sistematização das categorias descritivas e redução em categorias mais abstractas	365
Anexo 7a – Organograma do Centro Distrital de Segurança Social	366
Anexo 7b – Organograma do Centro Distrital de Segurança Social: Acção Social e EMAT – Constituição	367
Anexo 7c – Organograma do Centro Distrital de Segurança Social: Acção Social e EMAT – Reestruturação	368

Capítulo 3

Anexo 1 – Condições de Trabalho	369
---------------------------------------	-----

Capítulo 4

Anexo 1 – Representações do Contexto de Trabalho	374
--	-----

Capítulo 5

Anexo 1 – Opções e Motivações para a Formação	376
Anexo 2 – Saberes Reconhecidos e Sentido da Multidisciplinaridade	379

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AT – Assessoria aos Tribunais

CD – Centro Distrital

CDSS – Centro Distrital de Segurança Social

CDISSS – Centro Distrital do Instituto de Solidariedade e Segurança Social

CIT – Contrato Individual de Trabalho

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

IPSS – Instituições Privadas de Solidariedade Social

IRS – Instituto de Reinserção Social

ISSS – Instituto de Solidariedade e Segurança Social

NIS – Núcleo de Intervenção Social

NLI – Núcleos Locais de Inserção

PEPT – Programa Educação Para Todos

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

RMG – Rendimento Mínimo Garantido

UAS – Unidade de Acção Social

Introdução

Este trabalho inscreve-se numa trajectória pessoal que tem privilegiado a formação como objecto de indagação, compreensão e interpretação. Desde a nossa formação inicial em Ciências da Educação que nos questionamos sobre este campo que tem vindo a constituir-se como uma arena, um mito e uma panaceia para uma cada vez mais alargada esfera dos problemas sociais.

Tendo merecido a nossa atenção ao longo de mais de uma década, durante a qual temos vindo a interrogar as potencialidades e os malogros da institucionalização crescente da educação e da formação face aos objectivos a que se propõe, incidimos agora num estudo que tem como intenção primeira discernir sobre a dinâmica de formatividade que extravasa o domínio da institucionalização da educação e da formação, embora se articule com ela.

O campo da formação é, assim, interpelado, não exclusivamente nem tanto enquanto espaço-tempo com fronteiras delimitadas, como os da sua institucionalização e normativização, mas é sobretudo indagado na sua dinâmica que acompanha o devir do ser-no-mundo em formatividade. É nesta dinâmica que consideramos relevante nomear a relação entre *formação e construção de identidade(s)*, relação que procuramos compreender e interpretar nas biografias narradas e nas experiências expressas em palavras que ao falarem das trajectórias de vida reconhecem nelas momentos diversificados e oportunidades várias de aprendizagens, nomeadamente nos espaços-tempos de trabalho. Formação e identidade aparecem como dois movimentos contemporâneos e intrínsecos um ao outro, emergindo como significativos das subjectividades (inter)actuantes; interdependentes um do outro são dinâmicos como o processo permanente de auto-criação dos indivíduos nos espaços-tempos da sua biografia, designadamente de formação e profissional domínios por nós privilegiados neste estudo.

Formação e trabalho constituem, assim, dois campos que partilham de um isomorfismo ao nível da normativização que os atravessa, sendo reconhecidos como objectos permutáveis com valor de troca no mercado. Todavia, são também isomorfos se os pensarmos enquanto actividades apropriadas pelos sujeitos no seu valor de uso constituindo-se como espaços-tempos de investimento, de aprendizagem e de (re)construção de sentido(s) individuais e sociais. Este trabalho incide, precisamente, nos sentidos e significados apropriados pelos sujeitos e expressos em narrativas

biográficas, reconhecendo nas palavras das suas autoras as potencialidades das apropriações idiossincráticas e locais nas trajetórias de vida, trajetórias biográficas e relacionais (re)significadas na interpretação de diacronias mais ou menos ocultas, mais ou menos silenciadas, às quais procuramos dar visibilidade.

Reconhecendo nas políticas e nas práticas gestionárias a tendência crescente para a circunscrição da educação e da formação aos contextos da sua visibilidade social, visibilidade inscrita em processos intermináveis de certificação – ao longo da vida – que procuram assegurar a competitividade, o acesso e o sucesso no mercado do emprego, mantendo os indivíduos em estado de empregabilidade, quisemos perceber como os indivíduos se reconhecem nestas lógicas – predominantemente economicistas – e que lógicas eles próprios desenvolvem para assegurarem um sentido de si, para si e para os outros, enquanto seres-no-mundo. Privilegiamos, por isso, neste trabalho, as lógicas dos actores/autores singulares e locais, constituindo estas o espaço central da análise que desenvolvemos.

A perspectiva fenomenológica que elegemos para o trabalho de interpretação revelou-se profícua na apropriação e análise dos diferentes elementos que acompanham aquelas lógicas sustentadas por dinâmicas identitárias que asseguram um significado à(s) experiência(s) individual(ais) e, portanto, a sua subjectivação que é também *alter*(acção). Dito de outro modo, esta perspectiva acompanhou-nos no trabalho de localização e de comparação das subjectividades errantes e das dinâmicas de formação que lhes são subjacentes, contribuindo para esclarecer a familiaridade do(s) sujeito(s) com o seu mundo vivido e as suas práticas, subjectividades localizadas no seu devir e no sentido que lhe atribuem.

Neste sentido, o trabalho que apresentamos aspira a constituir-se como um contributo nos domínios das Ciências da Educação em geral e dos Estudos Curriculares em particular, sendo este último assumido como o campo e a comunidade científica de referência em que nos integramos, não descuidando, todavia, as suas relações com outras áreas do saber. Consideramos, por isso, imprescindível a importância e a pertinência destas relações, convocando uma pluralidade de abordagens para a compreensão e interpretação do campo em análise, como condição da apropriação da complexidade que o atravessa.

A incidência nas experiências subjectivas, na sua expressão e interpretação posta em palavras por um grupo de pessoas, profissionais licenciadas que integram uma

equipa multidisciplinar de uma Organização da Administração Pública, apela à adopção de uma postura compreensiva que ao centrar-se na escuta das palavras das autoras possibilita, por via da sua apropriação interpretativa, a construção de uma perspectiva analítica emergente. Esta postura, indagadora e interpelante, distancia-se de um trabalho de replicação, verificação e confirmação de categorias teórica-epistemológicas previamente produzidas pela comunidade científica.

Não sendo estas últimas categorias as mobilizadoras para o trabalho compreensivo em que nos inscrevemos elas são, todavia, frequentemente convocadas *a posteriori* para a contrastação e consolidação da análise e interpretação emergente, produzida a partir do nosso estudo de caso. Procuramos, neste sentido, evitar a economia das possibilidades com que diversas áreas do conhecimento podem contribuir no labor de tornar mais acessível, compreensível e visível as dinâmicas silenciadas, aqui emergentes e que tratamos de evidenciar. São, assim, convocados diversos trabalhos, inscritos em diferentes áreas do conhecimento, que vão desde a psicopedagogia, a filosofia, a sociologia compreensiva, sociologia das profissões, a sociologia das organizações, a psicodinâmica do trabalho, a ergonomia, o direito, a psicologia social, a pedagogia, a psicossociologia, entre outros.

Todavia, no trabalho de investigação, de interpretação dos dados e de construção do texto que agora apresentamos a teoria não antecedeu a acção investigativa; pelo contrário, ela revela-se profícua no trabalho de intermediação, compreensão, recomposição e reabilitação da complexidade tornando-a mais transparente e acessível. É neste pressuposto que são convocados contributos teóricos vários ao longo de todo o trabalho, negando-lhes qualquer possibilidade dicotomizante entre teoria e empiria, registo também presente na organização do trabalho que agora apresentamos.

Este trabalho estrutura-se, assim, em duas partes. Na primeira parte, ao longo de dois capítulos, fazemos a sua contextualização – situando-o a nível teórico-epistemológico, pragmático e metodológico. Na segunda parte, ao longo de quatro capítulos, apresentamos uma análise interpretativa que evidencia os processos estruturantes das formas identitárias emergentes do estudo realizado.

Este trabalho centra-se num estudo de caso, uma equipa multidisciplinar integrada numa Organização da Administração Pública, tomando como recurso central no acesso à informação as narrativas biográficas, de formação e profissionais, das pessoas que integram essa equipa.

Os dois primeiros capítulos incidem na identificação do estudo, na sua fundamentação e contextualização teórica-epistemológica e pragmática e na apresentação da metodologia de investigação desenvolvida.

No primeiro capítulo – de fundamentação do estudo – apresentamos os referentes teóricos essenciais para a compreensão do texto analítico interpretativo inscrito na segunda parte deste trabalho. Identificamos, também, os referentes que nos mobilizaram para a realização deste estudo, inscrevendo-o no registo de sentidos vários, mas convergentes: do sentido para nós enquanto investigadora, do sentido para as autoras participantes no estudo empírico e do sentido para a reabilitação da visibilidade social da práxis formativa.

No segundo capítulo sistematizamos o processo metodológico que desenvolvemos, esclarecendo das opções – epistemológicas, ontológicas e metodológicas – que lhe estão subjacentes, das estratégias de investigação privilegiadas, das razões da escolha deste estudo de caso e do percurso seguido no acesso e tratamento da informação. Fazemos, também, a apresentação da equipa multidisciplinar na qual centramos o estudo, sistematizando aqueles elementos que consideramos imprescindíveis para a compreensão da segunda parte deste trabalho.

Na segunda parte, ao longo de quatro capítulos, nomeamos as vozes e as palavras das autoras que participaram neste estudo, evidenciando os seus mundos vividos, singulares mas também partilhados. A eleição destes diferentes capítulos e o conteúdo de cada um deles decorre do trabalho analítico, de categorização emergente da informação recolhida que nos deu acesso, através de um processo de comparação constante dos dados e de abstracção progressiva, a diversos campos experienciais presentes nas experiências narradas. São eles: i) o da profissão e do trabalho; ii) o da Organização onde trabalham; iii) o da formação e, finalmente, um transversal a estes três iv) o da autoria. Cada um destes campos interpenetram-se nas experiências vividas e expressas nas palavras das autoras e, embora os tenhamos apresentado em capítulos separados, eles são frequentemente articulados e nomeados ao longo dos diversos capítulos.

Em cada capítulo é feita uma introdução – que tem como intenção contextualizar os conteúdos abordados ao longo do mesmo – e um sumário, no final, que procura sistematizar os aspectos centrais abordados. Ao longo de cada capítulo o texto interpretativo procura articular as experiências locais, singulares e íntimas, com os

macro-contextos, mais ou menos conjunturais, políticos, económicos, sociais e culturais, ao mesmo tempo que são convocados diferentes autores e trabalhos teóricos que contribuem para iluminar a problemática em análise.

O capítulo terceiro é dedicado à interacção entre profissão e identidade no trabalho. Tomando como eixo central as trajectórias subjectivas e os mundos vividos do/no trabalho articula-os com o valor do trabalho – valor de troca e valor de uso – e com o sentido da profissão. Evidenciamos como a identidade releva, em grande medida, do sentido vivido pelos actores no trabalho e na profissão, sentido(s) condicionados pelas condições materiais e sociais dos espaços-tempos da sua realização.

O capítulo quarto incide na Organização enquanto contexto de trabalho e de (re)definição de identidade(s), nomeadamente profissionais. Fazemos uma abordagem da Organização como um sistema complexo e como um contexto no qual intervêm diferentes instâncias mediadoras – a organizacional, a grupal e a individual – intervenientes nas dinâmicas de interacção dos actores/autores locais, interacções múltiplas onde as relações e emoções são experienciadas intensamente configurando apropriações importantes na (re)construção da identidade.

O capítulo quinto apresenta a afinidade entre formação, trabalho e dinâmicas identitárias, evidenciando diferentes contextos de formação e de aprendizagem, contextos amplos que não se esgotam nos espaços-tempos formalizados, mas se ampliam para além destes inscrevendo-se em temporalidades biográficas e sociais e numa aproximação ao saber que releva dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, das suas aproximações epistémicas, identitárias e sociais, ou seja, de aproximações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

Ao longo destes três capítulos identificamos diferentes mundos vividos, micro-mundos singulares mas também partilhados e comparáveis, evidenciando as congruências horizontais e regularidades transversais, relativamente a cada um dos campos em análise, que sistematizamos em ideais-tipo permitindo a identificação de diferentes formas identitárias.

O capítulo sexto retoma os aspectos anteriormente interpretados, para dar conta das congruências empíricas verticais presentes em cada biografia. Salientando a análise estrutural do discurso por nós efectuada, identificamos os três mundos socioprofissionais emergentes das várias narrativas biográficas. Começamos por

apresentar o esquema de três narrativas típicas, com as palavras das autoras, para posteriormente, através de um processo de abstracção sucessiva, sistematizarmos as categorias específicas subjacentes às diferentes formas identitárias emergentes deste estudo.

Finalmente, na conclusão propomos algumas reflexões suscitadas durante a realização deste trabalho e que advêm também ao longo da análise interpretativa, partilhada no texto que aqui apresentamos. Incidindo no aqui e agora, tal como este trabalho, os aspectos que registamos em jeito de síntese, incidem assim na possibilidade e na utopia do tempo presente, abrindo uma narrativa do futuro, todavia difícil de prever ou antecipar.

PRIMEIRA PARTE

Fundamentação e Contextualização Teórica, Pragmática e Metodológica do Estudo

Capítulo 1

Fundamentação do Estudo

“Education means many things to many men.
[...]

The underlying idea may be expressed somewhat as follows: education is the result of experiences whereby we become more or less able to adjust ourselves to the demands of the particular form of society in which we live and work.”

(Prosser & Allen, 1925: 3)

Introdução

Este primeiro capítulo incide nos referentes orientadores e mobilizadores para a realização do trabalho que apresentamos – referentes teórico-epistemológicos e pragmáticos – no sentido de contribuir para a compreensão do texto interpretativo inscrito na segunda parte desta dissertação.

Identificamos, num primeiro momento, os referentes teórico-epistemológicos que consideramos relevantes no sentido de contribuir para a compreensão do trabalho, inscrevendo-o num campo de estudos particular – o dos estudos curriculares – cuidando também de dar conta das relações que os fenómenos inscritos neste campo particular partilham com outros campos do saber (Beyer e Liston, 2001).

Neste sentido, não podemos deixar de relevar dimensões, tanto intra e interindividuais presentes na construção de identidades, nomeadamente profissionais, que se situam ao nível das experiências idiossincráticas e particulares vivenciadas pelos indivíduos, como dimensões macro-sociais, económicas, políticas e culturais que interferem naquelas experiências. Assim, para uma compreensão tão abrangente quanto possível do fenómeno em estudo – formação e construção de identidades – é fundamental convocar o contributo de várias áreas do saber, como a sociologia, a psicossociologia, a sociologia das profissões, a sociologia das organizações, a sociologia da educação, a psicologia, a psicodinâmica do trabalho, a ergonomia, o direito, a psicopedagogia, a filosofia, entre outras.

Num segundo momento, apresentamos alguns dos referentes mobilizadores para a realização do trabalho, estes de ordem experiencial e contextual, predominantemente inscritos na nossa trajectória biográfica, de formação e profissional, configurando convicções e (pre)disposições para a realização deste estudo, inscrevendo-o num registo compreensivo e idiográfico (Denzin, 1970; Erickson, 1986; Guba e Lincoln, 1994) do ponto de vista metodológico, afastando-se por isso de qualquer intenção hipotético-dedutiva, generalizadora ou nomotética. Neste contexto, ganha especial relevância a questão do sentido, tanto para quem investiga, como para quem é investigado, sendo que uns e outros se inscrevem num processo de partilha de sentidos – transaccional e subjectiva (Guba e Lincoln, 1994) – que contribua para uma dinâmica reflexiva-

apropriativa da experiência vivida pelos sujeitos, recontextualizadora e reconfiguradora dessa mesma experiência e da aprendizagem daí emergente.

1.1 Referentes para a Compreensão do Estudo

1.1.1 Campo dos Estudos Curriculares

Este trabalho incidindo nas relações entre formação e construção de identidade(s), procura desocultar um conjunto de dimensões presentes nestas relações, nomeadamente aquelas que acompanham as biografias individuais sócio-historicamente situadas. Procuramos, assim, compreender e interpretar as relações entre formação (inicial e contínua) e trabalho e as interações que se estabelecem entre estes dois campos com incidência nas organizações, de formação e de trabalho, e nos indivíduos, nomeadamente nas suas trajectórias de formação e profissionais.

Ao inscrever-se no campo dos estudos curriculares, o estudo que realizámos procura identificar a jusante (nomeadamente da formação inicial), o sentido vivido pelos indivíduos das suas trajectórias e as relações presentes nestas trajectórias entre formação, trabalho e macro-contextos sociais, económicos, políticos e culturais que nos permita discutir e problematizar a forte (inter)dependência do campo da educação e da formação face ao campo do trabalho e da economia, predominantes ao longo do século passado e que, também actualmente, as políticas neoliberais procuram justificar (Kliebard, 1995, 1999; Apple, 2003; Beyer e Liston, 2001; Pacheco, 2002).

Este trabalho, mais do que penetrar nas instituições escolares, incidiu, sobretudo, na compreensão e interpretação, do como é vivido e praticado pelos(as) actores e autores(as) o que a educação e a formação procuram veicular. Na verdade, mais do que olhar para o lado de dentro da escola, procurámos penetrar nos conflitos económicos, políticos, ideológicos e culturais que a atravessam e cujas repercussões vão para além das instituições educativas e de formação, incidindo com particular acuidade a nível individual.

A nossa (pre)ocupação e incidência central é(foi) na pessoa, no que, em certa medida, as instituições educativas fazem (pretendem fazer, ou não fazem) dela e no que

ela faz (ou não faz) do que nelas aprendeu (aprende). Ocupamo-nos, portanto, neste trabalho do que Apple (2003: 57) reconhece ser “qualquer coisa que se foi perdendo à medida em que a linguagem curricular e a realidade da sala de aula se foram tornando anónimas e tecnicizadas – a identidade pessoal (*self*)”. Ocupamo-nos da ‘pessoa no currículo’ (Macdonald, 1966b), enquanto valor moral (*Idem*) e ética de humanização (Apple, 2003) que a educação e a formação devem contemplar¹. Ocupamo-nos das vozes e dos significados que dão sentido às palavras de Macdonald (1966a: 52-53) quando afirma que a educação e as instituições educativas devem contribuir para que as pessoas possam “desenvolver um sentido razoável de integridade e de dignidade pessoal e um conjunto coerente de valores e de objectivos pessoais com os quais a sobrevivência como seres humanos no nosso tempo seja possível”.

Neste sentido, e reconhecendo com Beyer e Liston (2001: 13) que o campo dos estudos curriculares “constitui o terreno porventura mais promissor para situar e fomentar o debate educacional mais amplo que continua a desenvolver-se no que respeita aos meios e fins apropriados da educação”, consideramos poder contribuir com este estudo para este debate importante. De facto, constituindo o currículo de forma explícita ou implícita, a essência da finalidade da educação (Beyer e Liston, 2001), na qual se incluem questões de natureza teórico-epistemológica, ética e política, este campo de estudos constitui uma arena na qual se procura a convergência de interesses frequentemente conflituais (Apple, 1979): interesses económicos e interesses políticos, interesses sociais e culturais e interesses individuais.

Uma das questões centrais no campo dos estudos curriculares diz respeito ao conhecimento e formas de experiência mais importantes e significativas (Beyer e Liston, 2001), assim como percebermos de quem é o conhecimento que tem mais valor (Apple, 1979; 2003), o que nos remete para uma outra questão também formulada por Beyer e Liston (2001: 17), a saber: “qual é a imagem implícita (e explícita) do futuro económico, político e social dos estudantes e como é que o currículo afecta a sua preparação para o futuro?”

Sabemos que o campo da educação e da formação se encontra fortemente articulado com o campo do trabalho e que a este nível as questões do currículo, do

¹ Neste sentido, aproximamo-nos da ‘lógica cultural’ de perspetivação do currículo definida por Pacheco (2002: 122-134), admitindo, como o autor (*Idem*: 123), que “o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes”.

conhecimento significativo, da sua organização e transmissão bem como das experiências significativas que ele promove se encontram particularmente interpenetradas pelas lógicas económicas dominantes e pela preocupação com a eficiência social (Kliebard, 1999). Este facto, bem visível desde o início dos estudos curriculares enquanto campo disciplinar específico, nas propostas de diversos autores, dos quais destacamos Bobbitt (1918, 1924) e Tyler (1949)² em grande medida subsidiárias da gestão científica do trabalho proposta por Taylor (1911), atribui à educação e ao currículo o desígnio de educar e formar cidadãos preparados, eficientes e, portanto, úteis para as necessidades emergentes no campo do trabalho (Kliebard, 1999).

Este desígnio, ainda que frequentes vezes interrogado por perspectivas humanistas, nomeadamente por Dewey (1916) e Freire (1994, 1997) e críticas (entre muitas, salientamos Macdonald, 1966a, 1966b; Apple, 1979, 2003; Kliebard, 1995, 1999; Sacristán, 1998, 2000), mantém-se presente nas lógicas, nas políticas e nas práticas neoliberais que sob designações distintas procuram que a educação e o currículo cumpram os ideais do mercado e da globalização respondendo aos seus ditames económicos e competitivos. Trata-se, então, de substituir a eficiência pela competitividade, e os objectivos e actividades educativas por uma panóplia de competências previsivelmente antecipáveis na escola e mobilizáveis no trabalho (Stroobants, 1993, 1994; Tanguy, 1994; Dodier, 1995). A escola e a educação transmuta-se num *locus* de controle privado (Lima, 1996, 1997; Antunes, 2004), fazendo acreditar que se trata de um bem comum irrecusável, e a (única) via de acesso à cidadania, cidadania que, conforme salientam Correia e Matos (2001), se consuma na referência ao mercado das oportunidades.

São estas lógicas presentes, hoje como ontem, no campo da educação e do currículo, determinantes na definição do conhecimento socialmente relevante, que interrogamos neste trabalho a partir das narrativas biográficas e de contributos teóricos de vários campos do saber. E as nossas interrogações, a partir dos significados emergentes das experiências vividas, dão plena actualidade e sentido ao que Dewey (1916: 262) reconhecia ser a grande vocação de todas as vidas humanas e de todos os tempos da existência: “o desenvolvimento intelectual e moral”. Esta grande vocação

² Sobre esta interpenetração é particularmente relevante e esclarecedora a obra de Kliebard (1999) para a qual remetemos, assim como a “Introdução Crítica”, elaborada por Paraskeva (2004: 735), à obra de Bobbitt (2004) traduzida em português.

deve(ria) ser o valor dominante da educação e da formação, ou seja, como reconhece Macdonald (1966b), um valor moral no qual o conceito de pessoa assume o lugar central pois, como salienta Taylor (1998: 15), “o eu e a moral misturam-se de modo inextricável”.

1.1.2 Construção de Identidade(s)

No quadro teórico por nós mobilizado neste estudo é central o conceito de identidade e, particularmente, a sua contextualização na dinâmica de socialização. Daqui decorrem dois aspectos substanciais inerentes à mobilização deste conceito neste trabalho: a noção de identidade enquanto processo dinâmico e enquanto processo biográfico e relacional (Dubar, 1997a).

Tal como já fizemos referência em trabalho anterior (Silva, 2003), o conceito de identidade recolhe diferentes usos sociais – sociológicos e psicológicos – surgindo como uma noção multiforme (Ruano-Borbalan, 1998) e, actualmente, amplamente trabalhada constituindo um referencial para a compreensão de múltiplos contextos: intra e inter-individuais e macro-sociais.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, existe um conjunto de categorias que remetem para usos diferenciados do conceito: ora incidindo na identidade individual (ou pessoal), na essência e no sentimento de singularidade de cada ser como, por exemplo, a abordagem psicanalítica; ora incidindo na identidade colectiva e social (de grupos sociais, geográficos, étnicos, profissionais), particularmente mobilizada pelos estudos antropológicos; ora de identidade vivida e identidade atribuída, relevando a dimensão biográfica e relacional, particularmente presente nos estudos da psicossociologia e da sociologia compreensiva (Sainsaulieu, 1985; 1997; Dubar, 1997a; Davezies, 1993; Dejours, 1993). É esta última concepção que relevamos no nosso estudo, reconhecendo que a identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interacção permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro (Mead, 1963; Goffman, 2000, 2003; Tap, 1986; Dubar, 1997a, 1998).

Esta concepção de identidade encontra-se filiada na perspectiva interaccionista na qual se integram os trabalhos de Mead (1963). Este autor perspectiva a acção

humana como algo que se constrói na comunicação frente a frente, com os outros, na reacção significativa ao gesto simbólico e não estritamente comandada pelas normas e valores sociais impostos, reconhecendo a participação activa dos sujeitos na construção da sua identidade. Para Mead (1963), o outro é um elemento constitutivo da identidade que ninguém pode dispensar ou, como reconhece Elias (1991), não há identidade do Eu sem identidade do Nós, não há identidade sem alteridade. Assim, a construção da identidade ou identização (Tap, 1986) passa pela socialização ou (alter)acção do próprio (Dodier, 1995).

Neste sentido, a identidade é, em grande medida, construída na interacção social e cultural (Lipiansky, 1998). A identidade não se esgota na expressão da singularidade dos sujeitos, nos seus processos de construção biográfica. Sendo um processo de construção eminentemente relacional (Pinto, 1991) exprime-se, igualmente, em identidades colectivas ou sociais, as quais se objectivam em identidades de referência para os sujeitos. Devemos, por isso, reconhecer uma concepção dinâmica da identidade pois, como salienta Mendes (2001: 490), ela “é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interacções sociais”, pelo que a interacção assume um papel fundamental neste processo (Taylor, 1998; Mendes, 2001).

A perspectiva interaccionista e relacional da identidade está também presente nos trabalhos de Goffman (2000, 2003). Este autor, ao reconhecer que as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais salienta a importância da estrutura dos encontros sociais e de interacção, nos quais os conceitos de ‘face’ e de ‘ritual’ assumem um significado relevante ao fundar a sua análise na representação teatral. Goffman (2000) concebe o contexto social como um palco no qual o actor social assume o papel de uma determinada personagem na sua apresentação aos outros actores (outras personagens), influenciando uns e outros a definição da situação de apresentação através das suas acções. Para Goffman (2000, 2003), nas situações de interacção os sujeitos tentam manter uma linha com alguma consistência, procurando manter a realidade social que construíram para si, ou seja, um modelo de acção que lhes permita expressar a visão da situação, dos outros e de si próprios. Os sujeitos procuram combinar o auto-respeito com o respeito pelo outro, tendendo a comportar-se no encontro de forma a ‘manter a

sua face’ e a dos outros participantes no jogo numa cooperação ‘ritual’ (Mendes, 2001)³.

A importância atribuída por Goffman (2000, 2003) aos jogos de interacção ritual na vida quotidiana constituiu um contributo significativo para a compreensão das dinâmicas identitárias que emergem das experiências quotidianas, nas quais a identidade social se configura no cruzamento de atributos pessoais estruturais emergentes dos contextos sociais onde decorre a interacção (Mendes, 2001). Neste processo, ou jogo social, podemos discernir uma procura permanente de ajustamento entre identidade social virtual – aquela que nos é atribuída pelos agentes e instituições com as quais interagimos – e identidade social real – a que resulta da imagem que construímos de nós próprios.

A construção da identidade social define-se num processo de procura e oferta de identidades possíveis, no contexto da negociação identitária que incorpora actos de atribuição e de pertença, ou seja, segundo Dubar (1997a: 105), “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Trata-se de uma articulação de dois processos identitários heterogéneos: de atribuição pelos agentes e instituições que directamente interagem com o sujeito e de incorporação resultante da imagem que o sujeito constrói de si próprio. A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, coexistindo de forma problemática (Dubar, 1997a).

A construção da identidade é, neste sentido, um processo de transacções objectivas e subjectivas. As transacções objectivas, onde predomina a atribuição, procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro, e as subjectivas ou internas ao indivíduo variam entre a necessidade de manter identificações anteriores e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (Dubar, 1997a, 1998). Marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros).

³ Conforme refere Mendes (2001: 493), o sujeito de Goffman “é definido de uma maneira dupla: como uma imagem composta a partir das implicações expressivas dos acontecimentos em que participa, e como uma espécie de jogador num jogo ritual em que se adapta às contingências da situação”.

A dinâmica de construção da identidade profissional, enquanto processo transaccional (Dubar, 1997a, 1998), é pautada pela interacção de transacções relacionais – reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros – e transacções biográficas, consigo próprio – ajustamentos constantes, por vezes rupturas e reformulações do projecto futuro que possibilitem a articulação entre pretensões e oportunidades (Dubar, 1998).

Ao percepcionarmos a construção da identidade na articulação entre os sistemas de acção nos quais participam os sujeitos, que propõem identidades virtuais, e as trajectórias vividas, que forjam identidades reais, esta asserção é para nós relevante no âmbito deste trabalho, pois assume a construção da identidade como um processo biográfico e relacional, oferecendo categorias de análise para a compreensão da(s) identidade(s) profissional(ais) em articulação com as trajectórias de vida, nomeadamente de formação e profissionais.

1.1.3 Formação, Trabalho e Trajectórias de Vida

Neste trabalho, adoptamos como eixo central de análise as questões relativas à formação (inicial e contínua) em articulação com o campo do trabalho e da sua incidência e relevância na construção de identidade(s), nomeadamente profissionais.

Assumindo a relação histórica entre o campo da formação e o campo do trabalho⁴, tratamos de desocultar diferentes incidências desta relação para nos determos no final do século passado até ao presente, procurando discernir as suas características particulares e consequências a nível social e individual.

Se, desde finais do séc. XIX, podemos perceber a existência de um certo isomorfismo dos mecanismos de racionalização produzidos e exercidos em ambos os campos (Foucault, 1975; Correia, 1996), como que procurando antecipar na formação a continuidade que o trabalho asseguraria, mantendo a coesão e a eficiência social (Kliebard, 1999) garantindo, assim, uma sequencialidade temporal e uma coexistência

⁴ Apesar de tudo recente, paulatinamente construída a partir de finais do séc. XIV, quando as actividades comerciais emergentes supunham a manipulação de linguagens simbólicas susceptíveis de serem reproduzíveis em contextos e tempos diferentes dos da sua utilização (Correia, 1996). Até então, formação e trabalho assumiam-se como dois campos com autonomia, até mesmo dicotomia, como reconhece Santos (1989).

estável entre temporalidades biográficas e temporalidades sociais (Dubar, 2004), esta sequencialidade e continuidade é posta em causa a partir dos anos 70.

O aparecimento e aprofundamento da crise económica e com ela a emergência de fenómenos de desemprego estrutural mostram, como salienta Santos (1989), a inviabilidade de assegurar aquela correspondência estável entre oferta de formação e oferta de trabalho. Ou seja, conforme sublinham Correia e Caramelo (2003: 169), “a sequencialidade das trajetórias em que a formação antecedia o emprego e este se inseria numa carreira que, antecedendo a reforma, assegurava a vinculação a identidades profissionais estáveis, parece ter dado lugar a uma temporalidade heterogénea e turbulenta marcada por precariedades e retrocessos onde o “antes” e o “depois” já não se inserem numa sequência linear”, antes participam numa concomitância inevitável de gestão difícil e imprevisível.

Apesar de à escola e à educação, ao longo de mais de um século, terem sido acometidos desígnios mais funcionais do que morais e éticos, aqueles desígnios puderam realizar no plano social e económico as funções que predominantemente lhe eram solicitadas, assegurando a estabilidade relativa dos sistemas sócio-económicos e políticos. Actualmente, parecem acentuar-se esses mesmos desígnios, mobilizados por agências várias, nacionais e internacionais, fazendo acreditar que o défice das estruturas económicas e sociais é a consequência do défice de educação e formação (Teodoro, 2001). Procura-se, assim, atribuir capacidades mágicas à educação e formação, de tal modo mágicas, que precisam manter-se activas ao longo da vida, deslocando mesmo a tarefa das instituições para os indivíduos – o sujeito aprendente ao longo da vida (Dubar, 2000).

São, assim, produzidas ‘grandes narrativas’ oficiais que procuram o desenvolvimento de disposições centradas na escolarização e na pedagogização dos problemas sociais fazendo depender a resolução desses problemas “da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir” (Correia e Matos, 2001: 92). Trata-se de um ‘projecto’ que, conforme paradigmaticamente ilustram Correia e Matos (*Idem*), “se insinua como narrativa totalitária e como instrumento de gestão de uma transição entre o social (enquanto problema) e uma cidade que se constrói como um mercado das oportunidades infinitas”.

Sabemos, no entanto, que no quadro da reestruturação dos modelos de organização e gestão dos recursos humanos, de trabalho e do mercado de emprego se tem gerado uma excedentarização de mão de obra – qualificada, formada e certificada – no acesso ao mercado de trabalho e de emprego. Alguns autores (Schumpeter, 1965; Dubar, 2000) reconhecem neste processo de modernização uma racionalização e destruição criadora (de acordo com Schumpeter (1965), tecnicamente mais eficaz e financeiramente mais rentável). Para Dubar (2000), trata-se de uma racionalização mais destruidora que criadora e mais perigosa que prometidora, cujas regras são ainda demasiado insuficientes e incertas e as repercussões são visíveis na crise do trabalho e do emprego e nas trajectórias biográficas dos indivíduos.

O trabalho, sendo o grande organizador da sociedade actual (Barel, 1984; Blondel, 2001) é, também, um direito de cidadania (Gorz, 1991) que, para além de se materializar na produção de riquezas económicas, se constituiu numa forma de cada indivíduo se produzir a si mesmo (*Idem*). Ora, constituindo-se como o ‘grande organizador’, o trabalho deixou de ser o grande regulador das temporalidades e das espacialidades (Correia e Caramelo, 2003), produzindo uma concomitante crise da escola enquanto dispositivo de acesso ao mundo do trabalho (*Idem*: 170), pois “o trabalho escolar já não encontra sentido nas vantagens sociais que promete, mas reclama um trabalho permanente de construção de sentido”.

Consideramos, por isso, pertinente procurar o sentido nas experiências vividas de sujeitos sócio-historicamente situados, nos significados expressos das suas ‘trajectórias’, onde se cruzam o passado, o presente e o futuro, e cuja linha em movimento, é mais que um percurso pré-anunciado, é antes um caminho que se trilha e se descobre ao andar.

Cabe, assim, elucidar da razão por que optamos pela designação de ‘trajectória(s)’, ao longo do texto interpretativo desta dissertação. Esta opção procura dar visibilidade ao distanciamento que existe entre os discursos políticos e, muitas vezes, académicos, que insistem em fazer acreditar na previsibilidade dos percursos que começam na escola e continuam no mundo do trabalho, e as experiências reais dos sujeitos.

No plano discursivo, particularmente presente nos defensores do modelo neoliberal, cada indivíduo constitui-se num viajante com plano prévio – exclusivamente desenhado nesses mesmos discursos – cujo acesso e sucesso no mundo da escola lhe

assegura o acesso e sucesso no mundo da vida e do trabalho. Contudo, é perceptível que a realidade histórico-emprática de cada sujeito, mormente na actualidade, embora contemple uma sucessão de acontecimentos e de situações objectivas, resulta menos do registo e cumprimento de um plano, de um percurso, que de uma qualquer linha descrita por um corpo em movimento⁵.

É esta linha, ou trajectória, que a trama narrativa (Ricoeur, 1985) dos sujeitos que entrevistámos coloca em perspectiva; um conjunto de acontecimentos, atribuindo-lhes um sentido e um significado, não de uma forma linear, mas vagabunda (Bertaux, 1997), retomando caminhos de travessia, com avanços e recuos na sucessão diacrónica dos acontecimentos realmente vividos.

Trajectórias que, mais do que deformarem a estrutura diacrónica dos percursos biográficos realmente vividos, revelam os verdadeiros caminhos de travessia, imprevisíveis e erráticos, a que o modelo pedagógico de sujeito aprendente faz apelo, circunscrevendo à esfera individual e privada o que proclama como um bem público e comum, imprescindível ao exercício da cidadania. A cidadania deixou de ser um direito para se transformar exclusivamente num dever com tensões e contradições (Correia e Caramelo, 2003) pois, como assinala Bourdieu (1998: 9), assim é permitido “acusar a vítima”, tida por única responsável pela sua própria desgraça.

As trajectórias individuais são marcadas por temporalidades biográficas que se inscrevem no seio “do tempo histórico” (Bertaux, 1997: 77), o tempo revelador e transformador dos percursos previsíveis em trajectórias erráticas, temporalidade social que é um marcador importante na diacronia das biografias experienciadas. Como salienta Bertaux (1997: 78), “trabalhar na reconstrução das estruturas diacrónicas de percursos biográficos e na sua inscrição no tempo histórico, é tomar progressivamente consciência do impacto dos fenómenos históricos colectivos e dos processos de mudança social nos percursos biográficos”.

⁵ Este é o primeiro significado que encontramos no Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 7ª edição), para ‘trajectória’: “linha descrita por qualquer ponto de um corpo em movimento”. A apropriação desta designação neste trabalho é intencional e resulta de um trabalho de reflexão que nos levou a questionar a adopção em trabalhos anteriores do termo ‘percurso(s)’ (Silva, 2003) como sinónimo do de trajectória. Se no Dicionário consultado ambos os termos aparecem como sinónimos, a depuração que procurámos levou-nos a considerar a designação de ‘trajectória(s)’ mais rica e pertinente na análise interpretativa que realizámos.

É esta relação que intentamos perscrutar nos sentidos expressos nas narrativas biográficas dos sujeitos que integraram o estudo de caso que realizámos, interpretando o impacto dos fenómenos históricos e macro-estruturais a nível individual e a miríade de possibilidades educativas que não se reduzem ao espaço-tempo escolar, como parecem fazer crer as tendências actuais de escolarização e pedagogização crescente da vida como modo de resolução dos problemas sociais, transformando-os em problemas individuais.

1.1.4 Macro contextos sociais, económicos e culturais e dinâmicas identitárias

Os sentidos expressos nas narrativas biográficas que interpretamos neste trabalho dão conta de relações estreitas com as dinâmicas sociais, políticas, económicas e culturais actuais que têm sido apresentadas e inscritas por diversos autores no quadro de designações, como: modernidade tardia (Giddens, 1992, 1997; Magalhães, 2001), pós-modernidade (Hall, 1997), globalização (Featherstone, 1990; Giddens, 1990), sistema global (Sklair, 1991), culturas da globalização (Jameson e Miyoshi, 1998), entre várias outras. Estas dinâmicas traduzem-se em lógicas que deixaram de se inscrever em espaços e interacções relativamente circunscritas ou comunitárias, para se inscreverem em lógicas cada vez mais societárias (Weber, 1971; Dubar, 2000) e com uma intensificação de relações sociais mundiais que condicionam os acontecimentos locais (Giddens, 1990).

De acordo com Santos (2001: 32), estes processos de globalização referem-se a um “fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”, pelo que não parecem adequadas explicações monocausais ou interpretações monolíticas. Neste sentido, o autor sustenta que a universalização e a eliminação das fronteiras que poderiam levar a fenómenos de homogeneização e uniformização, combinam com o particularismo e a diversidade local, pelo que admite serem possíveis “duas leituras alternativas acerca das mudanças actuais do sistema mundial em transição e dos caminhos que apontam: a leitura paradigmática e a leitura subparadigmática” (*Idem*: 94), argumentando que a primeira

apela para actores colectivos que privilegiam a acção transformadora, enquanto a segunda apela a actores colectivos que privilegiam a acção adaptativa.

Deste fenómeno multifacetado, que não exploramos em profundidade em todas as suas dimensões, importa reter alguns aspectos que levam a algumas alterações significativas nos modos como se articulam os processos sociais com os processos e narrativas pessoais. De entre elas, salientamos a alteração das fronteiras do Estado-Nação e a progressiva demissão do Estado de Bem Estar transmutando algumas das suas missões estruturantes para o mercado, passando este último a ser o regulador por excelência da oferta e da procura de bens sociais, culturais, educativos e económicos e a consolidar as dinâmicas sócio-culturais em dinâmicas de consumo (Apple, 2001).

Este processo de (des)regulação nos modos de distribuição e apropriação dos bens no acesso à cidadania (Gorz, 1991; Boltanski e Chiapello, 1999; Correia e Matos, 2001) é acompanhado pela alteração das temporalidades e espacialidades tanto sociais como biográficas, que ora se curto-circuitam e se fundem no espaço-tempo global, acessível pelos sofisticados meios de informação e comunicação (Castells, 1999; Santos, 2002), ora são revalorizados os espaços-tempos locais como especialmente propícios ao acesso a identidades reflexivas (Giddens, 1992; Magalhães, 2001)⁶. Ou seja, a forte (pre)dominância do centro nos espaços socio-políticos e económicos clama, igualmente, pela centralidade das periferias (Correia e Matos, 2001), procurando reabilitar o espaço-tempo local como recontextualizador da desregulação global, nomeadamente nas vertentes individuais e comunitárias.

A fragilização e a crise do Estado-Nação em consequência da globalização, nomeadamente económica, reflecte-se num conjunto de aspectos dos sistemas sociais em que causas e consequências se interpenetram e reproduzem. A abertura dos mercados e da globalização que promove o desenvolvimento da concorrência internacional (Dubar e Tripier, 1998; Santos, 1998; 2002; Reis, 2002; Ferreira, 2002) é acompanhada da crise do Estado Providência e da sua transformação em Estado Neoliberal (Santos, 1994, 1998; Wacquant, 2000). A concorrência internacional e a cedência do Estado ao mercado são acompanhados de novos modelos de gestão e organização do trabalho e dos recursos humanos reclamando-se de inovadores,

⁶ De acordo com Magalhães (2001: 305), trata-se de uma reflexividade que parece “actuar a meio caminho entre a tradução emancipatória do conhecimento nas práticas colectivas e subjectivas e o curto-circuito dessa possibilidade pelas condições sociais com que os indivíduos se confrontam”.

participativos, de “terceiro tipo” e “excelência” (Pagès et al., 1992; Aubert e Gaulejac, 1991; Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998), gerando o aumento exponencial do desemprego e o crescimento da precariedade de emprego (Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000), crise que o mercado procura converter em oportunidades, devolvendo ao campo da educação e formação e aos indivíduos a sua resolução, através da escolarização e pedagogização dos problemas sociais (Correia e Matos, 2001).

Estas transformações nas instituições e no dinamismo das estruturas – sociais, económicas, políticas e culturais – têm implicações no quotidiano, afectando os aspectos mais pessoais e subjectivos da experiência individual. Se, no quadro das sociedades ‘tradicionais’, de forte pendor comunitário (Weber, 1974; Dubar, 2000), fundado numa proximidade física, em que o espaço e o tempo se encontravam impregnados de sentido e cuja orientação simbólica delimitava o ‘dentro’ e o ‘fora’, o ‘nosso’ e o ‘estranho’ (Magalhães, 2001), proporcionando, assim, ‘casulos protectores’ (Giddens, 1995) que filtravam os perigos potenciais do mundo exterior, actualmente, as condições que a modernidade (Giddens, 1992) e a globalização promovem alteram significativamente as circunstâncias anteriores. O espaço e o tempo alargam-se indefinidamente, o global e o local interpenetram-se e, por vezes, diluem-se um no outro, descontextualizando a cadência temporal e a ritualização dos anteriores ciclos de vida (Santos, 1994; Boutinet, 1998) e, neste sentido, reclamam-se dinâmicas e estratégias diferentes nas conquistas e construções identitárias pessoais.

Os fenómenos que relevam dos macro-contextos sociais, económicos, políticos e culturais actuais geraram uma mudança nos anteriores recursos de produção identitária e na sua estabilização temporal, os quais se constituíam em casulos protectores securizantes e relativamente estáveis. O cenário actual remete para uma desarticulação/reconfiguração frequente do *self*,⁷ tanto temporal – frequentes mudanças de trajectórias, no trabalho e no emprego, a nível familiar e afectivo – como espacialmente – necessidade de articular múltiplos papéis e funções que se é chamado a desempenhar num mesmo momento – apelando a dinâmicas e estratégias identitárias

⁷ Conforme salienta Giddens (1997: 167), “o *self* não é, na modernidade tardia, um *self* minimal, mas sim o ponto de intersecção da experiência de vastas arenas de segurança com fontes generalizadas de inquietação – umas vezes de modo subtil, outras de modo cruamente perturbador”.

activadas em permanência⁸, fazendo frequentemente apelo a uma subjectivação reflexiva e narrativa (Dubar, 2000).

Todavia, apesar das alterações no plano social, económico e político que invadem os mundos individuais, devemos reconhecer a capacidade nos sujeitos de encontrarem vias alternativas de resistência, recuperando o sentido da acção colectiva e da dimensão moral das práticas humanas (Reis, 2002). Ou seja, os processos de globalização e os fenómenos complexos que geram, apesar de condicionadores, não são exclusivamente deterministas, pois convivem com dinâmicas de contingência que a nível local os indivíduos e as instituições podem transcender não se remetendo a uma mera recepção passiva de influências (*idem*), antes encontrando modos de (re)criação alternativos para a construção e afirmação pessoais e colectivas.

São estas dinâmicas identitárias que as narrativas reconstituem, afirmando as potencialidades criadoras das acções e interacções locais e dos ‘recursos identitários’⁹ (Dubar, 2000) pessoais na produção de sentido(s) individuais e colectivos e na (re)construção de identidade(s), nomeadamente profissionais.

1.2 Referentes para a Realização do Estudo

1.2.1 Do sentido para a investigadora

Os referentes que anteriormente apresentámos, considerando-os pertinentes para a compreensão do registo teórico-epistemológico adoptado neste trabalho, interpenetram-se com os referentes mobilizadores para a sua realização. Estes últimos, relevam do

⁸ Dubar (2000: 5) denomina de ‘formas identitárias societárias’ as modalidades de identificação recentes e emergentes, as quais “supõem a existência de colectivos múltiplos, variáveis, efémeros aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles gerem de modo diverso e provisório”.

⁹ Dubar (2000) salienta a importância destes recursos identitários presentes em cada pessoa que em articulação com os contextos de interacção favorecem as dinâmicas e a (re)construção de formas identitárias mais ou menos típicas. De acordo com o autor (2000: 54), os recursos identitários relevam de “capacidades linguísticas, reservas de palavras, expressões, referências permitindo o desenvolvimento de estratégias, mais ou menos complexas, de identificação aos outros e a si-próprio”, as quais “são indissociáveis de capacidades relacionais que permitem a descoberta dos outros, a gestão de cooperações e conflitos com eles, e das competências biográficas, das aprendizagens de si, da narrativa das identificações passadas que permitiram a construção da sua identidade pessoal”.

sentido emergente da nossa trajetória, nomeadamente de formação e profissional, e concentram-se em duas componentes principais: a temática e a metodológica.

A opção pelo tema – abrangente – que subjaz a este estudo encontra sentido em questões que nos acompanham enquanto ser-no-mundo (Honoré, 1990), em interformatividade¹⁰. É por isso que, neste trabalho, construímos um processo (auto)interpretativo e (auto)reflexivo que no registo da escuta sobre o sentido da formação para o(s) outro(s), descobrimos, também, um sentido para o que fazemos-na-vida e o que somos-no-mundo.

Ao elegermos o tema da *formação e construção de identidade(s)*, reflectindo sobre o conteúdo e sentido da formação – nos discursos, nas práticas e, sobretudo, nas experiências vividas – intentamos (re)habilitar o sentido do ser e do estar em contínuo devir, sentido construído em temporalidades e espacialidades com interações mais ou menos densas e especialmente relevantes para o (auto)reconhecimento da pessoa e, portanto, para a definição da sua identidade.

O sentido construído nas narrativas, produzidas e partilhadas pelas pessoas que participaram na investigação, contribui, também, no trabalho de interpretação dessas narrativas, para a (re)constituição de uma (auto)narrativa desencadeada numa dinâmica de interformatividade que ao buscar o sentido da formação para o(s) outro(s), (re)elaborou o sentido para si. É, por isso, não apenas um trabalho sobre a formação, mas também um trabalho de (inter)formação. O registo da escuta e acolhimento convocados para a (auto)compreensão que é, de acordo com Honoré (1990: 227-228), abertura e acesso que se desenvolve através da explicitação, revelam-nos que “compreender não é, nem interpretar o discurso do dizer, nem interpretar a produção do fazer segundo uma qualquer grelha de descodificação. Mas na escuta do re-dito e do re-feito da prática, compreender é deixar dizer-se e fazer-se o que é de dizer e de fazer na projecção do possível e na revelação da proveniência esquecida do dizer e do fazer originais.”

¹⁰ Ao longo da nossa trajetória de vida a educação e a formação têm-se constituído em experiências com as quais temos estabelecido uma relação de diálogo, ou melhor, de (auto) narratividade sobre o seu sentido para nós. Esta ‘tendência’ (auto)reflexiva e narrativa tem-nos, igualmente, (pre)ocupado ao nível das práticas profissionais, enquanto ‘pretensos’ educadores/formadores procurando, ao nível de trabalhos de investigação, no diálogo e na intercomunicação, compreender e aprofundar o(s) sentido(s) vividos que possam contribuir para acções com outro(s) sentido(s).

O sentido da eleição do tema deve, por isso, ser compreendido, não apenas num registo de exterioridade para com o objecto em estudo, mas também na inscrição de uma interioridade que ao comunicar-se com o exterior procura reabilitar o (seu) sentido da experiência cuidando de não a desperdiçar (Santos, 2000). Intentámos, assim, um saber solidário que tratou “de substituir o objecto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos” (*Idem*: 79).

O labor de compreensão e de desocultação das lógicas subjacentes aos processos de formação, que nos mobilizou na realização deste trabalho, supôs opções metodológicas que contribuíssem e potenciasssem o acesso aos sentidos vividos ou, pelo menos, expressos. Neste pressuposto, embora reconheçamos com Bourdieu (1993) a necessidade de um imenso saber adquirido, por vezes ao longo de uma vida de investigação, que nos permita estar à altura do objecto que procuramos compreender, admitimos, todavia, com Bertaux (1997: 86), que “existe também um caminho feito de tacteamento, que leva da ignorância e dos pressupostos a um certo grau de saber e lucidez”.

Neste caminho que intentamos percorrer, acompanhados de uma intencionalidade hermenêutica mediadora na construção do sentido (Matos, 1999), orientaram-nos algumas convicções – ontológicas, epistemológicas e metodológicas – que explicitamos no capítulo seguinte e que se traduziram numa oportunidade e num desafio para uma análise (auto)compreensiva dos processos e das lógicas de formação cuja entrada valorizada foi a da trama narrativa (Ricoeur, 1985). Esta entrada, que alguns denominam de ‘invenção de si’ (Delory-Momberger, 2004) ou de ‘técnicas de si’ (Foucault, 1984: 785) permitem, segundo este autor, “aos indivíduos efectuarem, sós ou com outros, um certo número de operações sobre o seu corpo e a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas, o seu modo de ser”. Trata-se da palavra singular, que ao construir uma imagem de si, irreduzível a qualquer outra, não pode ser abstraída das formas sócio-históricas em que participam os indivíduos (Delory-Momberger, 2004), a qual procuramos compreender e interpretar.

A palavra e a linguagem adquirem, deste ponto de vista, um estatuto singular, uma fonte essencial de análise (Demazière e Dubar, 1997). Conforme recorda Cassirer (1972: 51), a linguagem traduz um “processo pelo qual o real se constitui para nós como “meio” na unidade e na pluralidade da sua actividade significante”, constituindo uma matriz de “produção de formas diferentes de concepções do Eu e do Mundo” (*Idem*:

33). O sentido subjectivo ao qual procurámos aceder produz-se na linguagem. É nela que, como salientam Demazière e Dubar (1997), se produzem categorizações do social, que são estruturas de sentido de um mundo social, estruturas da ordem categorial, organizadoras da produção da narrativa e da dinâmica da sua inscrição na ordem social.

Neste sentido, a palavra dos sujeitos expressa num diálogo marcado pela confiança, converte(u)-se num potencial de expressão da sua experiência e das suas convicções, do seu ponto de vista e das suas definições das situações vividas (Demazière e Dubar, 1997). Devemos, todavia, salientar, conforme reconhece Schwandt (1994: 129), que “a narrativa não é uma imagem icónica ou um espelho da realidade, mas uma forma poética, expressiva através da qual é reconstruída ou reconstituída a experiência que a origina”; por isso, as narrativas não nos dão acesso, como salientam Demazière e Dubar (1997), a factos, mas sim a palavras. Palavras que, de acordo com estes últimos autores (1997: 7) “exprimem o que o sujeito vive ou viveu, o seu ponto de vista sobre “o mundo” que é o “seu mundo” e que ele define à sua maneira, ao mesmo tempo que o aprecia e que tenta convencer o seu interlocutor da sua validade”, mundos que não se revelam por si mesmos, já que a palavra não é imediatamente transparente, mas constitui uma construção dialógica complexa (*Ibidem*), que exige uma abertura para compreensão e análise.

Esta (pre)disposição para a compreensão e para o acolhimento do outro e da sua narrativa, permitiu-nos ensaiar o ‘exercício espiritual’ que Bourdieu (1993: 1406) reconhece essencial à conversão do olhar, os outros e a sua história singular, apostando num ‘amor intelectual’¹¹.

Arriscando o nosso ponto de vista sobre ‘o ponto de vista’ das narradoras somos conscientes de uma restituição produzida num espaço social que é o nosso ponto de vista singular. Procuramos, todavia, mantendo a (auto)objectivação possível desde o nosso lugar no mundo social, lançarmo-nos no lugar do nosso objecto – que é, de acordo com Bourdieu (1993: 1424), em certa medida, um *alter ego* – e compreendê-lo no seu lugar-no-mundo.

¹¹ De acordo com Bourdieu (1993: 1406), trata-se de “uma disposição acolhedora, que se inclina a fazer seus os problemas do entrevistado, aptidão a recebê-lo e a compreendê-lo tal como é, na sua necessidade singular, [que] é uma espécie de *amor intelectual*”.

1.2.2 Do sentido para as autoras participantes

Ao privilegiarmos o registo da escuta como modo de acesso ao conhecimento, este registo releva de convicções que avivam a importância da (inter)subjectividade e da transacção (Denzin e Lincoln, 1994) no processo de compreensão dos mundos vividos (Demazière e Dubar, 1997) que, conforme salienta Bourdieu (1993: 1408), “supõe um acto de construção fundado na mestria prática da lógica social”.

A eleição da narrativa biográfica como uma técnica relevante no acesso à informação foi, igualmente, acompanhada de outras crenças que a constituem como um espaço-tempo ‘excepcional’ (Bourdieu, 1993) que é oferecido para que os(as) seus(suas) autores(as) testemunhem e se façam ouvir, trazendo a sua experiência da esfera privada para a esfera pública (*Idem*). Neste sentido, de acordo com Bourdieu (1993: 1407-1408), a narrativa biográfica – produzida numa situação dialógica – constitui “uma ocasião de *se explicar*, no sentido mais completo do termo, quer dizer, de construir o seu próprio ponto de vista sobre si-mesmo e sobre o mundo e de tornar manifesto o ponto, no interior deste mundo, a partir do qual se vê a si mesmo e ao mundo, tornando-os compreensíveis, justificados, e antes de mais para si mesmos”.¹²

A narrativa biográfica, proporcionando um trabalho de explicitação – ao mesmo tempo gratificante e doloroso – e uma intensidade expressiva de experiências e de reflexões reservadas e reprimidas, por vezes, ao longo de muito tempo, constitui-se na possibilidade de uma “auto-análise provocada e acompanhada” (Bourdieu, 1993: 1408), dando acesso, ao sujeito da narrativa, à produção e apropriação do sentido do (seu) mundo social e do seu lugar – actual, presente e futuro – no interior daquele (Demazière e Dubar, 1997).

¹² A este propósito, Bourdieu (1993: 1407) sublinha a possibilidade da entrevista, ou narrativa biográfica, se constituir um reduto de “condições de felicidade” pois, constituindo “uma situação de comunicação excepcional, distanciada dos constrangimentos, nomeadamente temporais, que pesam sobre a maior parte das interacções quotidianas, e abrindo alternativas que incitam ou autorizam a exprimir o mal estar, das ausências ou das demandas que descobre ao exprimi-las, o entrevistador contribui para criar as condições de aparição de um discurso extraordinário, que podia nunca ter sido produzido, embora já presente esperando as condições de actualização”. A narrativa constitui-se, assim, numa espécie de trabalho socrático de ajuda à explicitação, que visa a propor sem impor, destinado a oferecer prolongamentos múltiplos e abertos aos propósitos do(a) entrevistado(a), às suas hesitações ou à sua busca de expressões.

Constituindo o ‘momento’¹³, como a denomina Delory-Momberger (2004: 11), a narrativa biográfica é um espaço-tempo interior “construído pelo sujeito na base da sua experiência [...] procedendo a uma operação de tematização da existência individual, reunindo e globalizando a temporalidade existencial à volta dos seus esquemas existenciais pessoais” sendo, assim, uma forma privilegiada de representação individual e de procura identitária (*Idem*).

Neste sentido, a nossa opção pelas narrativas biográficas foi particularmente motivada pela possibilidade de articular os objectivos da investigação com uma participação activa e significativa, também, para os sujeitos alvo do nosso estudo, recusando-lhes o papel de simples objectos exteriores e distantes susceptíveis de uma observação mais ou menos atenta e mais ou menos neutra. Relevando o registo da escuta, e não o da observação, assumimos a (co)participação e (co)autoria no processo de todos os sujeitos envolvidos – investigadora e investigadas – admitindo que, embora situados em lugares sociais distintos (Bourdieu, 1993), todos participássemos num processo de (re)construção de sentidos do nosso estar-no-mundo e, portanto, de auto-inter-formação.

1.2.3 Do sentido para a compreensão e para a (re)construção da práxis de/em formação

A eleição do tema deste trabalho insere-se, como já antes referimos, na relevância, pelo menos discursiva, que a formação assume na actualidade, acompanhando-a uma série de prescrições que investem na escolarização e pedagogização da vida social, ‘elevando-as’ como soluções para os problemas que as

¹³ O ‘momento biográfico’, que Delory-Momberger (2004: 262-263) reconhece ser o resultado de um ‘processo de transdutivo’ – de relação e associação – de diferentes experiências e contextos vivenciados pelos sujeitos, define-se como “um espaço-tempo interior que o sujeito constrói a partir da sua experiência e que, identificando e singularizando tal ou tal domínio da existência, permite-lhe reconhecer, investir e apropriar-se de cada situação nova numa configuração de hábitos, afectos, relações que lhe é próprio. Um momento genérico pode decompor-se em momentos específicos segundo as posições ocupadas e os papéis que lhe correspondem”. É neste sentido que a autora admite que, “contando a sua vida, o indivíduo ordena, tematiza, interpreta os acontecimentos da sua existência segundo uma coerência de forma e de sentido: mantendo sobre a sua vida e sobre si-mesmo um discurso que responde aos princípios de sucessão e causalidade da narrativa enquanto género, ele dá sentido a um vivido multiforme e disperso. A narrativa cumpre sobre o material indefinido do vivido um trabalho de homogeneização, de ordenação, de funcionalidade significativa na qual o indivíduo encontra o princípio de uma consciência unificada da sua existência e de si-mesmo”.

transcendem. Ora, estas virtualidades mágicas atribuídas à escola(rização) e à formação ao longo da vida reflectem-se em práticas que ao pretenderem ser educativas e formativas se vêm confrontadas com desígnios preponderantemente reguladores – tanto na esfera social, como moral e ética – convertendo-se numa prática pautada por uma racionalidade cognitiva-instrumental, com um maior ou menor desprezo pela racionalidade moral-prática e estético-expressiva (Santos, 2000; Nunes, 2002).

A intensidade ‘colonizadora’ do conhecimento moderno (Santos, 2000), ao mesmo tempo mobilizado por e consagrado numa racionalidade cognitiva-instrumental, relativiza ou exclui determinados pressupostos ou valores morais, éticos e políticos, como a solidariedade, a participação, a estética e a emoção da construção desse conhecimento (Santos, 2000; Nunes, 2002). Estes são considerados valores irrelevantes na produção da regulação social a qual, actualmente, fortemente condicionada por factores que transcendem o espaço local e o nacional, remete a responsabilidade para os agentes individualmente considerados, atribuindo-lhes o estatuto de sujeitos responsáveis pelo seu presente e pelo seu futuro.

Ao incidirmos, neste trabalho, na (re)habilitação da autoria e do local como dinâmicas privilegiadas para o acesso às experiências singulares e idiossincráticas, profundamente situadas nos locais da sua produção, procuramos aceder à formação e à educação desde os espaços-tempos da sua realização interrogando as arenas da sua determinação reguladora.

Tratando-se de espaços-tempos com lógicas distintas, eles conferem, também, estatutos e visibilidades diferentes ao conhecimento: o local privilegia a solidariedade e a participação, reconhece-se na subjectividade e na intersubjectividade, admite o valor e a pertinência do senso comum, situa-se numa temporalidade longa e valoriza o tempo-devir (Zarifian, 2003). No local é recuperado o sentido do conhecimento prudente para uma vida decente (Santos, 1988, 2000), mas este não adquire – actualmente – visibilidade social.

As arenas de regulação privilegiam a competitividade e o individualismo, definem as condições para o exercício da cidadania ou, pelo menos, as condições de acesso aos espaços de cidadania, adoptam a norma e a prescrição, a prevalência do cognitivo-instrumental sobre a moral-prática, a temporalidade curta e a disciplina do tempo espacializado (Zarifian, 2003). As arenas de regulação determinam o conhecimento útil conferindo-lhe a visibilidade/legitimidade social e epistemológica

desprovido-o de sentido, nomeadamente moral-prático e estético-expressivo (Santos, 2002; Nunes, 2002).

No nosso caso, procuramos interpelar estas lógicas procurando dar visibilidade à produção de um conhecimento que Nunes (2002: 310) denomina de “situado, dialógico e local, [...] susceptível de apropriação por parte dos cidadãos, das comunidades locais [...] do que pode ser uma ciência social envolvida com diferentes formas de conhecimento e de experiências e atenta às implicações éticas e políticas da sua prática”, e que Santos (2000: 100-110) denomina de “novo senso comum”¹⁴.

A dimensão interrogativa é, neste sentido, aquela que privilegiamos neste trabalho, sobrepondo-a à dimensão legislativa (Nunes, 2002). Ao procurarmos na palavra, os silêncios e interrogações não formuladas (Santos, 1995), os saberes e experiências dos sujeitos-no-mundo restituindo-lhes a autoria e a visibilidade que o conhecimento superior e socialmente visível procura ocultar ou silenciar (Nunes, 2002), iludir ou esquecer, procuramos abrir “novos espaços para imaginar outros possíveis” (*Idem*: 325).

Foi este o caminho que percorremos, que nos levou da interrogação à compreensão das lógicas subjacentes aos processos de formação – uns, legislados e prescritos, os processos socialmente visíveis, outros, procurados e queridos, local e idiossincraticamente construídos mas, todavia, ocultos e silenciados – procurando interpretá-las nas experiências vividas e nos discursos expressos e, assim, contribuirmos para a visibilidade possível, desde o lugar social que ocupamos, dos saberes nocturnos (Durand, 1969) que, todavia ausentes de valor de troca, têm um valor de uso incontestável. Ou, como reconhece Santos (2000: 101), tratamos de (re)habilitar o (um novo) senso comum, “um conhecimento óbvio e obviamente útil”, não só na gestão do imprevisível mas, sobretudo, na (re)habilitação do sentido moral-prático e estético-expressivo, sentido arredado das agendas políticas, económicas e educativas actuais

¹⁴ O “novo senso comum”, que Santos (2000: 100) integra numa “tópica da emancipação” reclamando uma ruptura epistemológica com a ciência moderna, ou “conhecimento-emancipatório”, ou “senso comum emancipatório” é, de acordo com o autor (2000: 89-90), “um conhecimento local e disseminado através do discurso argumentativo”. Conhecimento produzido em comunidades políticas, interpretativas que “englobam o conhecimento e a vida, a interacção e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjectividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação”.

embora imprescindível nos ‘locais reais’ de realização da práxis social e da experiência cotidiana enquanto seres-no-mundo.

Capítulo 2

Contextualização Metodológica do Estudo de Caso

“Confronted with a mountain of impressions, documents, and field notes, the qualitative researcher faces the difficult and challenging task of make sense of what has been learned. I call making sense of what has been learned *the art of interpretation*.”

(Denzin, 1994: 500)

Introdução

Um trabalho de investigação tem subjacente a definição de opções as quais se integram no âmbito dos propósitos metodológicos que configuram o processo e o acesso à informação e construção do conhecimento, objectivos inerentes aos trabalhos desta natureza. No campo da investigação em geral, como no das Ciências Sociais e das Ciências da Educação em particular, existe um leque relativamente vasto de opções, sobretudo se nos posicionarmos no contexto dos métodos e técnicas a privilegiar para o acesso e tratamento à/da informação.

Existe, no entanto, uma opção primeira que se situa ao nível do paradigma¹⁵ de investigação privilegiado pelo(s) investigador(es). Na literatura especializada são identificados, basicamente, dois grandes paradigmas – o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo¹⁶ - cada um dos quais tendo subjacente pressupostos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica distinta (Guba e Lincoln, 1994) mas necessariamente presentes – explícita ou implicitamente – no processo de investigação como reconhecem estes autores. Guba e Lincoln (1994: 107) referem que os paradigmas de investigação supõem um sistema básico de crenças ou convicções que orientam a adopção de determinados pressupostos (ontológicos, epistemológicos e metodológicos)

¹⁵ Este conceito, introduzido na literatura científica por Kuhn (1994: 13) é definido pelo autor como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares a uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Ainda o mesmo autor salienta que o termo paradigma supõe “toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (*Idem*: 218). Também Patton (1990: 37) se refere ao conceito e às suas implicações ao nível da investigação de modo incisivo e particularmente claro: “uma perspectiva do mundo, uma perspectiva geral, um modo de desmontar a complexidade do mundo real” à qual subjaz uma epistemologia e filosofia da ciência. O autor salienta ainda que, “os paradigmas são importantes constructos teóricos para esclarecer as adopções fundamentais sobre a natureza da realidade. Mas ao nível pragmático da tomada de decisões concretas sobre os métodos, a ênfase nas decisões estratégicas ajudará a esclarecer a ideia de que realmente existe uma vasta gama de possibilidades quando seleccionamos os métodos” (Patton: 1990: 39).

¹⁶ Devemos referir que se, *latus sensus*, a literatura especializada se refere a estes dois grandes paradigmas existe, no entanto, uma diversidade de perspectivas e nomenclaturas relacionadas com os paradigmas de investigação. A título de exemplo referimos apenas alguns autores que adoptam diferentes designações. Plummer (1983) refere-se a dois posicionamentos: o “humanista” e o “positivista”; Patton (1990) denomina-os de paradigmas “lógico-positivista” e “inquérito fenomenológico”; Gummesson (1991) identifica-os de paradigmas “positivista” e “hermenêutico”; Guba e Lincoln (1994) referem-se a quatro paradigmas: “positivismo”, “pós-positivismo”, “teoria crítica” e “construtivismo”; estes mesmos autores (1990) também se referem à existência de dois grandes paradigmas, ou síntese dos quatro anteriormente referidos, identificando o “paradigma naturalista” e o “paradigma racionalista”. Destas referências a que poderíamos acrescentar uma muito mais longa lista de autores e nomenclaturas consideramos ser de salientar que esta diversidade, embora por vezes se situe ao nível conceptual resultando da consideração de parâmetros distintos na caracterização dos paradigmas, ela incide, em grande medida, mais a nível terminológico.

subjacentes às opções e processos de investigação, ou seja, “representam uma *perspectiva do mundo* que define, para os que dela se apropriam, a natureza do “mundo” o lugar de cada um nele, e a ordenação de possíveis interações entre esse mundo e as suas partes, como, por exemplo, acontece com as cosmologias e teologias”.

Reconhecendo a longa, vasta e profícua discussão gerada ao longo de praticamente todo o século anterior – com maior incidência e aprofundamento a partir da década de 70 – sobre o processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, sobre os modos (diferentes, legítimos, vantajosos, científicos, apropriados...) de a ele aceder, remetemos para a extensa bibliografia existente sobre o assunto¹⁷, dispensando-nos de produzir qualquer insignificante síntese sobre este debate, que extravasa os propósitos deste trabalho. Assumimos a pertinência e maturidade científica de qualquer um dos paradigmas – qualitativo e quantitativo – embora se inscrevam em crenças distintas e prossigam objectivos diferentes (Plummer, 1983; Patton, 1990; Guba e Lincoln, 1994).

Neste sentido, centramo-nos preferencialmente na (nossa) apresentação enquanto investigadores procurando esclarecer das nossas opções – e não tanto justificá-las – ao responder aos três níveis ou âmbitos de questões que Guba e Lincoln (1994: 108-109) sugerem e aconselham:

- *A questão ontológica*: Qual a forma e natureza da realidade e o que é que dela podemos/queremos conhecer?
- *A questão epistemológica*: Qual a natureza da relação entre o investigador e o investigado (entre o (pretenso) conhecedor e o que pode ser conhecido)?
- *A questão metodológica*: Como pode o investigador (inquiridor ou pretenso conhecedor) encontrar o que pode ou quer conhecer?

Das respostas a estas questões – e que podem ser muito variadas, tal como os posicionamentos idiossincráticos dos investigadores e a natureza das investigações a levar a cabo, a que não são alheias características das comunidades científicas em que se integram, bem como os contextos sócio-históricos e culturais em que se desenvolvem (investigadores e investigações) – prefigura-se e configura-se um quadro de referência e

¹⁷ Limitamo-nos aqui a apenas salientar uma reduzida lista de referências: Kuhn, 1994; Morin, 1982; Santos, 1988, 1998; Prigogine e Stengers, 1990; Patton, 1990; Denzin e Lincoln, 1994, 2003; Olabuénaga, 2003; Flick, 2004.

de orientação do processo de investigação ao qual subjaz opções filosóficas, teóricas e metodológicas.

Considerando que a apresentação destas opções é fundamental para a contextualização da investigação que desenvolvemos, tornando-a mais transparente e acessível, tanto à compreensão como ao debate, procuramos situá-las ao nível das nossas crenças ou convicções, da oportunidade e do desafio que constituiu para nós esta investigação.

2.1 Convicção, oportunidade e desafio para investigar qualitativamente

No capítulo anterior já antecipámos alguns aspectos que consubstanciam o sentido e as razões que nos mobilizaram para a realização deste estudo. Devemos, contudo, admitir que se algumas delas existiam previamente e se inscreviam já numa trajectória biográfica, de formação e profissional, outras foram emergindo ao longo do processo que se foi desenvolvendo, ao jeito de uma descoberta progressiva e estimulante que continuamente nos despertava para novas questões e descobertas, traduzindo e corroborando todo o sentido às palavras de Denzin (1994: 500) quando se refere à investigação qualitativa: “desafiadora tarefa de dar sentido ao que se vai aprendendo”.

Os referentes teóricos que convocámos no capítulo anterior para a compreensão do estudo conferem visibilidade a um determinado posicionamento face à realidade e ao modo que privilegiamos para a ela acedermos e melhor a conhecermos. Considerando o significado atribuído pelos actores à/na vida quotidiana como uma dimensão importante a ser compreendido e interpretado, ou a relevância das realidades locais específicas e experiencialmente construídas, conforme salientam Guba e Lincoln (1994), ele releva de uma convicção – neste caso ontológica – que orientou a nossa opção pelo paradigma ou metodologia qualitativa ao nível da investigação e que, adoptando a caracterização e terminologia de Guba e Lincoln (1994), se inscreve no paradigma construtivista. De acordo com estes autores, a este paradigma subjazem determinadas crenças básicas que transcrevemos no quadro 2.1 (cf. Guba e Lincoln, 1994: 109-111).

Quadro 2.1 – Crenças básicas do Paradigma Construtivista

Item	Ontologia	Epistemologia	Metodologia
Características	<p>Relativismo – realidades construídas específica e localmente.</p> <p>A realidade existe sob a forma de múltiplas construções mentais, social e experiencialmente construídas.</p>	<p>Transaccional/subjectivista; construção de descobertas.</p> <p>O conhecimento é uma construção resultante da interacção entre sujeito/investigador e sujeito/investigado.</p>	<p>Hermenêutica/dialéctica</p> <p>Incide no conhecimento das perspectivas e construções individuais de todos os participantes, trabalhando-as de forma dialéctica.</p>

Neste sentido, são os princípios da filosofia hermenêutica, da fenomenologia e da etnometodologia – opção epistemológica – que se encontram subjacentes à nossa aproximação e interpretação da realidade. Ao valorizarmos a análise da racionalidade do senso comum (Santos, 1988), ou do modo como os actores sociais apreendem e compartilham o mundo social (Spink, 1999), incidimos na compreensão e interpretação da acção humana, acessível pela linguagem e pelo significado (Giddens, 1996) atribuído pelos actores/autores sociais.

A busca de significado(s) constitui, assim, o foco central da análise (Olabuénaga, 2003), cuja demarcação conceptual se encontra à partida aberta, definindo-se progressivamente à medida que se especifica o espaço-tempo e o grupo no qual se focaliza a atenção, ou seja, quando a situação de estudo é identificada. Conforme salienta Olabuénaga (2003: 51-52), a definição da situação a estudar e do(s) significado(s) “é aberta quanto ao seu *conteúdo*, uma vez que o investigador desconhece à partida a sua natureza precisa, quanto à sua *compreensão* uma vez que é susceptível de inesperadas e insólitas ramificações e uma vez que o significado *admite profundidade, para além de densidade e extensão*¹⁸”. Mais do que delimitar ou circunscrever com precisão a situação, o problema a estudar, trata-se de orientar-se, aproximar-se, submergir no foco de interesse (*idem*), o qual se vai dilucidando progressivamente, à medida que os investigadores se vão acercando e o vão aprofundando.

Esta progressiva aproximação e aprofundamento tem subjacente a valorização da compreensão global da situação à qual se encontra inerente uma perspectiva holística e

¹⁸ Sublinhados do autor, no original.

de totalidade do fenómeno a estudar (Bogdan e Biklen, 1994; Guba e Lincoln, 1994; Olabuénaga, 2003), estudo e compreensão que pressupõem a proximidade dos investigadores à realidade, a sua imersão nessa realidade, de tal modo que investigadores e fenómeno investigado são perspectivados em articulação – subjectivista e transaccionalmente (Guba e Lincoln, 1994). O conhecimento é uma construção que resulta do processo de interacção entre ambos: o sujeito/investigador e o sujeito/fenómeno investigado. Assim, ainda que consideremos a importância do esforço para evitar influências mútuas, a interacção no processo de construção de conhecimento é reconhecida como uma característica importante, na medida em que é através dela que os investigadores maximizam a sua capacidade na recolha de dados (Guba e Lincoln, 1990).

No entanto, importa salientar e salvaguardar que no campo destas interacções, cujo objectivo prioritário é o acesso ao conhecimento, nem sempre se encontra ausente uma “qualquer forma de violência simbólica” (Bourdieu, 1993: 1391), que devemos acautelar¹⁹. A este propósito Bourdieu (1993: 1391-1393) aconselha uma postura metodológica estruturada por uma “reflexividade reflexa”, que possibilite uma “comunicação não violenta”, cuidando de conhecer e, tanto quanto possível, evitar os efeitos de “uma espécie de *intrusão* um pouco arbitrária que se encontra subjacente à interacção”.

O processo de construção de conhecimento configura-se numa perspectiva hermenêutica e dialéctica – convicção metodológica – manifesta na importância atribuída ao conhecimento de perspectivas, de sentidos e significados individuais de todos os participantes (Guba e Lincoln, 1990, 1994). Esta convicção supõe, igualmente, uma perspectiva idiográfica de conhecimento (Guba e Lincoln, 1985) a qual tem dois pressupostos importantes: a dimensão intersubjectiva da acção humana e a importância da linguagem na compreensão e interpretação. O primeiro pressuposto releva, não só o trabalho de interpretação do investigador, mas também os modelos interpretativos dos sujeitos implicados, alvo na/da investigação; o segundo pressupõe que a compreensão do modo de ser e agir dos actores sociais se torna acessível através do discurso pois, segundo Giddens (1996), a linguagem expressa o modo humano de estar no mundo.

¹⁹ Segundo Bourdieu (1993), as interacções sociais que se estabelecem no decurso de uma investigação, tanto na implementação de inquéritos por questionário, como de entrevistas, ocorrem sob constrangimentos de estruturas sociais que os investigadores não podem ignorar nem menosprezar, mas que deverão ter em consideração.

A perspectiva etnográfica, ou etnossociológica como prefere denominar Bertaux (1997)²⁰, da qual relevámos a narrativa biográfica (Bertaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997; Poirier et al., 1999) como uma técnica de recolha de dados não exclusiva mas central, constituiu uma opção metodológica para o acesso aos significados individuais, aos mundos vividos, acesso particularmente enriquecido pelo discurso que a linguagem expressa nas narrativas biográficas nos facultou. Tal como revela Bertaux (1997: 8), a narrativa biográfica não é um recurso exclusivo da perspectiva etnossociológica, “mas enriquece consideravelmente esta perspectiva trazendo-lhe, nomeadamente, o que falta à observação directa, demasiado concentrada nas interações face-a-face: uma dimensão *diacrónica* que permite identificar as lógicas de acção no seu desenvolvimento biográfico, e as configurações de relações sociais no seu desenvolvimento histórico (reprodução e dinâmicas de transformação)”. Neste sentido, não nos limitámos ao recurso exclusivo das narrativas biográficas, antes procuramos enriquecer a compreensão do objecto em estudo com a observação directa, o recurso a informadores chave e a documentos escritos vários, conforme explicitaremos mais à frente.

A informação que privilegiámos releva, contudo, da linguagem²¹ a qual constitui uma fonte primordial para a compreensão dos significados produzidos pelos actores à acção quotidiana, ao modo de estar e interagir no mundo (Giddens, 1996). Uma linguagem que foi convertida em textos sucessivos, reflectindo um processo de aprendizagem e uma arte de interpretação (Denzin, 1994, Stake, 2003), um trabalho de

²⁰ Conforme esclarece Bertaux (1997: 7-8), esta perspectiva tem como objectivo “estudar um fragmento particular da realidade sócio-histórica, um objecto *social*; compreender como é que ele funciona e como se transforma, incidindo sobre as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de acção que os caracterizam. [...] as sociedades contemporâneas caracterizam-se por uma grande diferenciação e especialização dos seus sectores de actividade [...]. A perspectiva etnossociológica centra-se nesta fragmentação: ela consiste, com efeito, em concentrar o estudo sobre tal ou tal *mundo social* centrada sobre uma actividade específica, ou sobre tal ou tal *categoria de situação*, agrupando o conjunto de pessoas que se encontram numa determinada situação”.

²¹ Linguagem oral, nas narrativas biográficas, convertida a escrita, através da transcrição, assim como toda a informação considerada relevante, nomeadamente a procedente da observação directa, condensada em texto. Trata-se, num primeiro momento, de um *texto de campo*, de acordo com Denzin (1994), que resulta de um conjunto de notas, fichas, transcrições e documentos, texto confuso, desordenado, cheio de ambiguidades e enigmas, que progressivamente se constituirá num *texto de investigação* (*Idem*), através de uma primeira sistematização, resultante de categorizações iniciais da informação, às quais se acrescentam interpretações pessoais do investigador, comparações, correcções, matizações. Posteriormente é recriado este texto pelo investigador, transformando-o num *texto interpretativo provisório*, cujo conteúdo central constitui a sua interpretação do que captou e crê ter aprendido da realidade, representa a sua definição da situação, a sua interpretação reflexa e a sua versão científica da realidade social. Este texto é partilhado com colegas e negociado com os participantes da investigação, assimila as críticas e introduz alterações até torná-lo público, partilhando-o com o leitor (Denzin, 1994).

bricoleur (Lévy-Strauss, 1962; Denzin, 1994; Demazière e Dubar, 1997), ao qual se dedicam os investigadores que se inscrevem no paradigma qualitativo de investigação.

Estas convicções – ontológicas, epistemológicas e metodológicas – que nos mobilizaram para a realização desta investigação, converteram-se para nós numa oportunidade²² de investigar qualitativamente, oportunidade que assume o desafio inerente a uma metodologia de investigação pautada pela exigência de flexibilidade e de abertura (Patton, 1990; Strauss e Corbin, 1991; Guba e Lincoln, 1994; Bogdan e Biklen, 1994; Olabuénaga, 2003), pela capacidade de identificar um campo específico e pertinente de estudo, numa vasta abrangência de possíveis, e nele procurar, captar e interpretar o sentido atribuído pelos actores (Yin, 1989; Olabuénaga, 2003; Stake, 2003) através de uma escuta activa e atenta, sem qualquer *a priori* (Bourdieu, 1993; Poirier, et al., 1999), na qual as dinâmicas de interacção (entre os sujeitos em presença, investigador e investigados) são importantes (Guba e Lincoln, 1994) mas aconselham uma contínua reflexividade para acautelar uma comunicação não violenta, nem intrusiva (Bourdieu, 1993). Desafio manifesto, também, no labor de compreensão e interpretação hermenêutica (Guba e Lincoln, 1994), um labor de *bricoleur* que supõe crenças, implícitas e explícitas (Denzin, 1994; Demazière e Dubar, 1997), mas supõe também criatividade e persistência, engenho e arte para a interpretação (Denzin, 1994; Stake, 2003) das linguagens, dos discursos, das narrativas e dos sentidos nelas expressas, traduzindo-os num texto público e partilhado (*Idem*), transparente na análise e, portanto, acessível à crítica e ao debate (Demazière e Dubar, 1997).

2.2 O Estudo de Caso

Tomando como referentes de contextualização metodológica as nossas crenças ou convicções que anteriormente anunciámos, fomos progressivamente identificando e elegendo o objecto que considerámos poder ser pertinente estudar.

²² Devemos salientar que adoptámos o termo de Olabuénaga (2003: 45), considerando-o particularmente expressivo para dar conta do que experienciámos, enquanto investigadora júnior. De facto, tratou-se de uma experiência inscrita em convicções traduzidas nesta oportunidade de realizar uma investigação pautada por um processo aberto à idiossincrasia e à descoberta, relevando um percurso indutivo, profícuo para a compreensão e a interpretação holísticas e idiográficas e, para nós, significativo na construção de conhecimento. Um conhecimento que mais que funcional procura, como salienta Santos (1988: 53), ser “compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. [...] entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado”.

Considerando mais relevante a profundidade que a extensão do objecto e do conhecimento, o que aliás releva das características das metodologias qualitativas, decidimo-nos pelo estudo de caso²³. Esta decisão está alicerçada nas potencialidades de exploração, descrição e compreensão de acontecimentos ou fenómenos complexos, configurados por múltiplos factores (Yin, 1989; Merriam, 1998; Stake, 2003), que um estudo de caso pode oferecer.

Conforme salienta Stake (2003: 134), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas uma escolha sobre o que pode ser estudado”²⁴ podendo ser mobilizada uma diversidade de métodos; não são, no entanto, estes últimos ou as técnicas utilizadas que o definem, antes o interesse pelos casos, pelo contexto, pelos fenómenos que ocorrem numa situação particular. Podendo tratar-se de um caso simples ou complexo, ele é um caso específico, um sistema com fronteiras, no âmbito do qual os investigadores deverão tomar decisões estratégicas para perceberem quanto e até onde a complexidade do caso pode ser estudada, sendo que nem tudo acerca do caso poder ser estudado e compreendido (*Idem*), o que implica escolhas por parte dos investigadores.

Stake (2003: 136-139) identifica três possíveis interesses ou incidências na abordagem do estudo de casos: ‘intrínseco’, ‘instrumental’ ou ‘estudo de caso colectivo’²⁵. No caso de uma abordagem ‘intrínseca’ os investigadores são mobilizados por um interesse na compreensão do caso particular e não tanto por um fenómeno genérico ou generalizável. O objectivo primeiro para o estudo de caso é a sua idiossincrasia e a compreensão aprofundada mais do que a comparação e generalização dos resultados. Subjacente a uma abordagem ‘instrumental’ existe um interesse ou um

²³ Devemos, a este propósito, salientar que embora a nossa opção pelo estudo de caso se enquadre no âmbito da metodologia qualitativa, âmbito no qual é frequentemente seleccionado pelos investigadores, nomeadamente no domínio da educação, para ser abordado numa perspectiva holística e hermenêutica, ele é igualmente objecto pertinente de estudo no âmbito de metodologias quantitativas ou de metodologias mistas conforme reconhecem alguns autores, nomeadamente Merriam (1998) e Stake (2003).

²⁴ Outros autores como, por exemplo, Yin (1989: 13), identificam o estudo de casos como uma ‘estratégia de investigação’ que pode ser utilizada em vários cenários contextuais, fenomenológicos, disciplinares e ter subjacentes objectivos diversificados.

²⁵ Outros autores como, por exemplo, Guba e Lincoln (1985), Yin (1989), White (1992) e Marshall e Rossman (1995) identificam propósitos e/ou designações distintas que subjazem ao estudo de casos. Estes últimos autores (Yin (1989) também apresenta propósitos semelhantes) identificam quatro categorias ou interesses inerentes à realização de estudos de caso: ‘estudos exploratórios’ (investigar fenómenos pouco conhecidos para identificar variáveis importantes e gerar hipóteses para investigações futuras e mais alargadas); ‘estudos explanatórios’ (incidem na explicação de forças que originam o fenómeno em estudo e procuram identificar redes plausíveis de causas que o afectam); ‘estudos descritivos’ (procura-se documentar o fenómeno de interesse); ‘estudos predictivos’ (visam predizer os resultados de um fenómeno e prever situações e comportamentos resultantes do fenómeno).

propósito de encontrar indicadores susceptíveis de generalização, servindo o caso como suporte para uma compreensão mais alargada ou extensiva do fenómeno. O caso será visto como típico ou não de outros casos, e mais centrado num interesse exterior de comparação e generalização. O ‘estudo de caso colectivo’ incide num número variável de casos cujo objectivo é estudar um fenómeno, população ou condições e características comuns. É um estudo instrumental alargado a vários casos, cuja intenção subjacente é uma compreensão mais alargada que permita uma melhor teorização.

Em qualquer das situações, um estudo de caso incide no particular, no específico e no singular (Lüdke e André, 1986; Yin, 1989; Stake, 2003). Conforme salientam Lüdke e André (1986: 21), “o objecto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

A preferência por um estudo de caso, nomeadamente em investigação qualitativa e no domínio da educação, centra-se fundamentalmente, como reconhece Merriam (1998: 19), na importância que se atribui a uma compreensão em profundidade de uma situação e dos significados que a envolvem ou lhe estão subjacentes; “o interesse incide no processo mais do que nos resultados, no contexto, mais do que numa variável específica, na descoberta, mais do que na confirmação”, ainda que os *insights* emergentes e resultantes do estudo de caso possam vir a influenciar políticas, práticas e futuras investigações (*Idem*), mesmo quando a investigação tem um interesse predominantemente intrínseco (Stake, 2003).

Neste sentido, Merriam (1998) identifica algumas características dos estudos de caso que consideramos sintetizarem e ilustrarem particularmente bem o que diversos autores têm sistematizado e esclarecido sobre o estudo de caso e as quais dão conta das razões das nossas opções por um estudo desta natureza. A autora (1998: 29-30) identifica os estudos de caso que se inscrevem nas metodologias qualitativas como ‘particularistas’, ‘descritivos’ e ‘heurísticos’. São estudos ‘particularistas’ (característica que é também sublinhada por Stake, 2003), na medida em que focam a atenção numa situação, acontecimento ou fenómeno particular, sendo importante o que é revelado acerca do fenómeno e o que ele representa. São ‘descritivos’, pois o objectivo final do estudo de caso é uma descrição rica e densa do fenómeno estudado, incluindo tantas variáveis quanto possível bem como a interacção entre elas. Os estudos de caso são também ‘heurísticos’, uma vez que procuram contribuir para a compreensão, não só dos investigadores, mas também dos leitores, sobre o fenómeno em estudo, podendo

contribuir com novos significados, extensivos às experiências dos leitores ou, mesmo, confirmarem o que já conhecem (Merriam, 1998; Stake, 2003).

O estudo focalizado e em profundidade que os estudos de caso exigem (Yin, 1989; Merriam, 1998; Stake, 2003) e, no caso das metodologias qualitativas, um plano de investigação aberto e flexível, cuja selecção das dimensões a trabalhar e interpretar é emergente e, em consequência, progressiva, levam a considerar estes estudos como requerendo algum tempo. De acordo com Stake (2003: 150), requerem um tempo relativamente alargado: “no local, particularmente no contacto com actividades e operações relativas ao caso, reflectindo, revendo significados”.

Considerando este facto, não invalida que os investigadores devam ser realistas a ponderarem as suas condições para a realização da investigação (tempo, acessibilidade ao(s) caso(s) e outras condições como, por exemplo, se é uma investigação a realizar em equipa ou individualmente), elegendo o fenómeno, o contexto, as dimensões a serem trabalhadas que lhes permitam a concretização dos objectivos podendo, de outro modo, correrem o risco de se sentirem estimulados a continuarem indefinidamente no campo (enquanto dele emergiram novos dados, que podem relacionar-se com outros fenómenos, e assim sucessivamente), vendo-se confrontados com demasiada informação e uma incapacidade para a analisar (Bogdan e Biklen, 1994; Stake, 2003).

No entanto, o realismo deve articular-se com a consistência que assegure a qualidade do estudo (Yin, 1989; Guba e Lincoln, 1985; Olabuénaga, 2003; Stake, 2003), sendo este um aspecto particularmente sensível e susceptível, até, de alguma describilização dos estudos qualitativos por parte dos defensores mais ortodoxos do paradigma quantitativo ao nível da investigação. Dispensando-nos de aqui apresentar esse debate, remetendo para a literatura especializada²⁶, consideramos, contudo, ser de salientar o que alguns autores chamam à atenção e que supõe ter em consideração as características subjacentes aos paradigmas qualitativo e quantitativo de investigação, características que apontam para critérios de consistência, validade, fiabilidade e qualidade distintos, segundo o paradigma em que se inscreva a investigação (Guba e Lincoln, 1985, 1994; Olabuénaga, 2003)²⁷.

²⁶ Entre outros autores, referimos Yin, 1989; Lessard-Hébert, et al., 1990; Morgan, 1991; Guba e Lincoln, 1994; Olabuénaga, 2003.

²⁷ Sendo extensa a bibliografia que apresenta este debate, centramo-nos aqui nos critérios que Guba e Lincoln (1985) apresentam para definir a qualidade ou excelência dos estudos qualitativos, remetendo os

Neste sentido, Guba e Lincoln (1985) definem critérios diferentes de excelência para as metodologias qualitativas e quantitativas, que sistematizamos no quadro seguinte.

**Quadro 2.2 – Critérios de excelência
nas metodologias qualitativas e nas metodologias quantitativas**

Metodologia Qualitativa	Metodologia Quantitativa
Credibilidade (verdade da investigação)	Validade interna
Transferibilidade (aplicabilidade dos resultados)	Validade externa
Dependência (consistência dos dados)	Fiabilidade
Confirmação (neutralidade)	Objectividade

Tomando como referência os pressupostos inerentes ao paradigma construtivista de investigação (Guba e Lincoln, 1994) que anteriormente enunciámos, devemos atender a critérios adequados que identifiquem a qualidade dos estudos realizados com esse enquadramento, dos quais se afastam aqueles que são definidos no âmbito das metodologias quantitativas. Para estes autores, o construtivismo assume uma ontologia relativista, uma epistemologia transaccional e subjectivista e uma metodologia dialéctica, sendo que o objecto da investigação privilegia a produção de compreensões reconstruídas e, neste sentido, os critérios de validade interna e externa, típicos das investigações quantitativas, devem ser substituídos pelos de credibilidade e autenticidade. Para tal, autores como Patton (1990) e Olabuénaga (2003), remetem para vários aspectos que se prendem com determinados comportamentos que o(s) investigador(es) deve(m) assegurar ao longo do processo de investigação, tais como: ter claro o processo que pretende empreender tornando-o claro, também, para os leitores; utilizar fontes diversificadas de informação e confrontação da sua interpretação com a de outros investigadores.

O critério da transferibilidade (Guba, 1985; Guba e Lincoln, 1990; Olabuénaga, 2003) assegura-se tendo em conta dois aspectos fundamentais: a representatividade do universo estudado que supõe uma amostra teórica ou intencional, e não uma amostra estatística, e uma descrição cuidada do contexto em que ocorre o fenómeno em estudo, para que seja possível uma transferência por similaridade de contextos.

Para que os critérios de dependência e confirmação se verifiquem, Guba e Lincoln (1985) remetem para um processo de auditoria a ser assegurado por

leitores para a bibliografia sobre este assunto da qual salientamos Olabuénaga (2003), por fazer uma sistematização bastante completa retomando diversos autores.

investigadores exteriores ao processo, que possibilitem uma confrontação sobre o processo de investigação e sobre a análise e interpretação produzida.

Os critérios enunciados como importantes para assegurar a qualidade e confiabilidade de um trabalho de investigação qualitativa encontram-se inscritos numa metodologia denominada de triangulação que, conforme salienta Olabuénaga (2003: 112), “é um tipo de controlo da qualidade que, em princípio, deveria ser aplicado a todo o tipo de investigações qualitativas”²⁸. Denzin (1970) destaca três modos de triangulação: i) dos dados e dos investigadores (recorrendo a fontes de informação diversificadas na recolha e análise dos dados); ii) das teorias (recorrendo a várias perspectivas teóricas) e iii) das técnicas (na recolha e análise da informação). Neste sentido, a triangulação não se limita a um único momento ou aspecto da investigação, mas deve atravessar todo o processo (Olabuénaga, 2003)²⁹.

Nos pontos seguintes deste capítulo incidiremos sobre estes aspectos que anteriormente referimos, situando-nos no nosso caso concreto e no percurso da nossa investigação, bem como na contextualização e caracterização do caso estudado.

Consideramos, no entanto, ser oportuno retomar os pressupostos subjacentes ao paradigma de investigação qualitativa nos quais inscrevemos a investigação que realizámos, nomeadamente o estudo de caso, sistematizando-os, no seu conjunto, no perfil metodológico deste modo de investigação que Olabuénaga (2003: 115-116) apresenta retomando Guba e Lincoln (1985).

²⁸ É também este autor (Olabuénaga, 2003: 112) que define a triangulação como uma “estratégia metodológica mais do que um método ou uma técnica. Os seus objectivos são o *enriquecimento* (por meio da abertura a vias de informação e a modos da interpretação) e o *controlo da qualidade* (por meio do contraste entre informações ou interpretações coincidentes ou discordantes)”.

²⁹ Neste sentido, Olabuénaga (2003: 114) salienta que: “cada momento concreto da investigação reclama, ou pode reclamar, uma ênfase diferente dos distintos tipos de triangulação. Assim, enquanto os momentos iniciais e posteriores são mais adequados para a triangulação de teorias e paradigmas, as fases intermédias de recolha de informação prestam-se mais à triangulação das técnicas e dos dados, ao passo que a fase final convida, mais que nenhuma outra, ao recurso triangular de colegas e de participantes, de tal modo que, deste modo, se alcance um texto mais rico, mais contratado, mais válido interna e externamente e, em definitivo, mais confiável”.

Quadro 2.3 – Perfil Metodológico da Investigação Qualitativa

-
- **Contexto natural** – A investigação qualitativa, desenvolve-se essencialmente fora do laboratório, no contacto directo com os fenómenos objecto de estudo, e sem qualquer tipo de isolamento ou enclausuramento orientado para o seu controlo.
 - **Desenho emergente** – Esta investigação está sempre aberta a novos enfoques, orientações, conceitos e interpretações, o que impede a fixação prévia de um esquema rígido de comportamento e orientação.
 - **Flexibilidade técnica** – As técnicas utilizadas devem ser adaptáveis às realidades múltiplas, conflituosas e desagregadas que procura explicar, e sensíveis à interacção e intercâmbio constante entre investigador e investigado.
 - **Teoria contrastada** – Mais do que iniciar o trabalho com uma teoria que controle e condicione o processo de investigação, prefere ir extraindo e elaborando esta a partir dos dados e dentro do contexto dos mesmos, de modo a que a teoria vá sendo formulada à medida que possa ir sendo contrastada com a própria experiência de investigação.
 - **Amostra intencional** – Mais do que representar, a modo de réplica miniaturizada, todos os casos existentes no universo objecto de investigação, procura-se compreender o máximo de alguns casos seleccionados, sem pretender generalizar os resultados a todo o colectivo.
 - **Interpretação idiográfica** – oposta à interpretação nomotética que procura generalizar do particular ao universal. A interpretação está sempre condicionada por, e referida ao contexto concreto no qual se recolhe e se analisa a informação.
 - **Aplicação tentativa** – Não pretende presumir uma rápida generalização dos dados concretos a situações universais, supostamente semelhantes, antes investiga o significado de casos dentro de um contexto único.
 - **Estudo de casos** – O produto final de uma investigação qualitativa é apresentado, em consequência, como um estudo de caso, com a sua riqueza múltipla dentro da unidade contextual, donde sobressai a descrição densa de um universo concreto.
 - **Resultados negociados** – Reflecte uma das características mais singulares da investigação qualitativa, a interacção entre investigador e investigado, que desemboca numa captação-interpretação de sentido partilhada.
-

2.3 Contextualização e caracterização do Caso em estudo

O que temos vindo a referir, tanto no capítulo anterior como neste capítulo, configura o horizonte das razões inerentes à nossa opção pela realização deste estudo de caso. Integrando-nos a nível da formação na área das Ciências da Educação e a nível profissional no campo dos Estudos Curriculares, com um particular interesse pelo estudo, compreensão e aprofundamento das questões relativas à Formação de Adultos, com incidência nas relações entre formação e trabalho e dinâmicas identitárias é,

precisamente, este o foco despoletador da nossa mobilização na opção, selecção e definição do “problema” de investigação (Olabuénaga, 2003: 51), definição que se orienta para “encontrar o que constitui o foco central de toda a análise qualitativa: *a busca de significado*”.

Este é um interesse que tem acompanhado a nossa trajetória de formação e profissional, mobilizando-nos interactivamente tanto ao nível da aprendizagem e do aprofundamento do conhecimento com incidência nos nossos interesses de investigação³⁰, como do investimento profissional, nomeadamente através da reflexão e construção de referentes de formação-aprendizagem que se têm concretizado na organização e leccionação de disciplinas de graduação e pós-graduação³¹. Considerámos este estudo também relevante tendo em atenção a sua actualidade ao nível do envolvimento de uma plêiade de instituições (tanto no campo da formação, como no campo do trabalho) e de públicos (considerados individualmente, mas também ao nível de grupos profissionais), constituindo a formação um desafio, ou até exigência, de formação-aprendizagem ao longo de toda a vida (Carta da União Europeia, 1996; Stroobants, 1993; Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000).

São estes, diferentes mas convergentes, interesses que estão na origem da nossa opção pela definição do tema em estudo que, conforme reconhece Morse (1994), pode ser uma área de interesse, mais do que um problema definido com precisão que quase nunca pode ser formulado numa pergunta específica.

É neste contexto que situamos o tema, abrangente, que seleccionámos – *Formação e construção de identidade(s)* – no âmbito do qual fomos progressivamente identificando aspectos ou tópicos (Stake, 2003) que considerávamos relevantes compreender, nomeadamente os *processos subjacentes às lógicas de formação*. Reconhecendo a interpenetração e concomitância do campo da formação e do campo do trabalho (Santos, 1989; Correia, 1996, 1997), assim como o crescente envolvimento

³⁰ Conforme já referimos no capítulo anterior, estes interesses têm-se manifestado também em investigações que realizámos anteriormente, nomeadamente no âmbito das provas de Mestrado, estudos que nos têm permitido novas orientações e aprofundamentos, ao mesmo tempo que nos trazem a emergência de novas questões, sempre estimulantes para este labor de reflexão e compreensão do campo e das suas interacções.

³¹ Durante os seis anos de docência na Universidade do Minho, ao longo dos quais leccionámos várias disciplinas, nomeadamente na Licenciatura em Educação, mantivemos em permanência a leccionação de uma intitulada de “Desenho Curricular de Acções de Formação”, cuja dinamização, conteúdo e destinatários, aliados aos nossos interesses pessoais, constituíram importantes fontes mobilizadoras para uma incidência privilegiada neste campo dos Estudos Curriculares.

tanto dos indivíduos como das organizações – de formação e de trabalho – em situações formalizadas de formação (Ferry, 1991; Barbier, 1996a, 1996b; Canário, 1999), entendemos ser importante compreender as lógicas de formação, quer do ponto de vista dos indivíduos socialmente definidos, quer das instituições, objectivo ambicioso considerando a extensão da problemática e a profundidade exigida, bem como o tempo de que dispúnhamos para o poder concretizar individualmente (Bogdan e Biklen, 1994; Stake, 2003; Olabuénaga, 2003). Extensão, na medida em que ao nível da formação de adultos temos uma miríade de indivíduos, de grupos profissionais e de instituições envolvidas, e profundidade, uma vez que para compreender as lógicas subjacentes aos processos de formação considerámos importante, de acordo com as nossas convicções antes enunciadas, uma abordagem hermenêutica e dialéctica (Guba e Lincon, 1994) que nos exigia uma aproximação transaccional/subjectiva do fenómeno em estudo.

Neste sentido, e tendo em consideração os conselhos de investigadores experientes (Yin, 1989; Guba e Lincon, 1994; Morse, 1994; Stake, 2003; Olabuénaga, 2003), decidimo-nos pela identificação e selecção de um estudo de caso que nos permitisse o acesso ao campo que havíamos identificado e que, progressivamente, foi ganhando maior sustentação e consistência; um processo estimulante, no qual reconhecemos o desafio e a oportunidade de aprendizagem, que procuramos explicitar ao longo deste e dos capítulos seguintes.

2.3.1 O percurso da investigação

A opção por ‘um estudo de caso’ no âmbito de uma metodologia qualitativa de investigação constituiu uma decisão decorrente do tema de estudo que seleccionámos e que era, e é, para nós relevante. O momento seguinte que se impunha era o de seleccionar ‘o caso a estudar’, entre uma multiplicidade de opções possíveis, ou seja, um ‘caso revelador’ (Yin, 1989: 48) para o problema formulado ou propósito de investigação.

Conforme é referido por vários autores (Yin, 1989; Morse, 1994; Stake, 2003) a selecção deverá ter em atenção, por um lado a relevância e significado, em função do(s)

objectivo(s) do estudo e, por outro lado a acessibilidade dos investigadores³² ao mesmo, ponderando não apenas a aceitação e receptividade do contexto (organização, responsáveis, eventuais participantes no estudo), mas as condições materiais dos próprios investigadores (nomeadamente, espaço-temporais e económicas).

Tendo em conta estes factores, aos quais acresceram as nossas experiências anteriores, quer profissionais³³, quer de formação e investigação³⁴, considerámos poder ser ‘um caso revelador’ (Yin, 1989) uma equipa multidisciplinar, na qual tivéssemos acesso a um grupo de profissionais com formações diferentes, mas com intervenção num mesmo contexto profissional e numa mesma área profissional e, assim, pudéssemos aprofundar o estudo do fenómeno através da delimitação e particularização (Merriam, 1998; Stake, 2003) do contexto sócio-organizacional e de intervenção profissional.

Neste sentido, fomos-nos progressivamente aproximando do nosso foco de interesse e, ao mesmo tempo, delimitando e definindo as questões de investigação (Morse, 1994; Stake, 2003; Olabuénaga, 2003), o que nos levou a considerar não só o contexto sócio-espacial, mas também a especificação de algumas dimensões pertinentes a compreender no estudo em causa.

Tomando em consideração os aspectos antes referidos sobre a selecção do caso, elegemos e realizámos o estudo numa *equipa multidisciplinar da administração pública*. Nesta selecção foram preponderantes alguns factores, que passamos a salientar:

³² A este propósito, Morse (1994) salienta que é importante que os investigadores se assegurem da receptividade de instituições, administrações e, mesmo, outros actores importantes do contexto, com vista a confirmar a sua aceitação para participarem no estudo o que, de outro modo, comprometeria esse mesmo estudo. Esta sondagem prévia é fundamental, levando frequentemente algum tempo, devendo ser acompanhada de uma explicação clara dos objectivos pretendidos, por parte dos investigadores, que permitam a acessibilidade ao contexto, a participação dos actores e o compromisso das organizações em assegurarem as condições de acessibilidade necessárias aos investigadores.

³³ Da nossa experiência profissional anterior salientámos a que tivemos no Instituto de Reinserção Social, em equipa multidisciplinar, e que nos mobilizou para a compreensão das lógicas subjacentes à formação e intervenção profissional de pessoas com formações iniciais distintas.

³⁴ No âmbito da dissertação de Mestrado realizámos um estudo junto de Assistentes Sociais (em grande medida, pela familiaridade que tínhamos com a profissão decorrente da nossa formação inicial), com múltiplos casos e incidindo nas suas representações e identidades profissionais e de formação.

- o conhecimento da Organização e alguma familiaridade³⁵ com o contexto, que nos permitiria um mais fácil acesso aos responsáveis para a solicitação do pedido de autorização para a realização do estudo³⁶ e um conhecimento prévio de alguns mecanismos de funcionamento dessa mesma Organização, podendo assim rentabilizar o tempo necessário para o conhecimento prévio do contexto;
- a receptividade da Organização, através dos seus responsáveis, para a realização do estudo;
- a existência de uma equipa multidisciplinar, recentemente constituída (um ano antes da realização do nosso estudo) para a intervenção profissional numa área específica, o que poderia constituir um elemento positivo no estudo;
- a receptividade dos diversos elementos da equipa para que realizássemos o estudo;
- a acessibilidade material ao caso, em termos de localização geográfica, tempo e despesas necessárias.

A eleição deste caso foi sendo acompanhada da definição de tópicos (Stake, 2003) que considerávamos poderem ser objecto de estudo, nomeadamente compreender quais os processos subjacentes às lógicas de formação, quer dos indivíduos – funcionários da administração pública e suas disposições – quer do sistema preexistente e finalizado – administração e seus dispositivos – no sentido de identificar as dinâmicas de ajustamento entre as disposições dos funcionários e os dispositivos da administração

³⁵ Importa salientar que esta familiaridade é considerada como um aspecto favorável no acesso ao estudo de campo por alguns autores (Bourdieu, 1993; Denzin e Lincoln, 1994; Morse, 1994; Demazière e Dubar, 1997; Stake, 2003; Olabuénaga, 2003), na medida em que possibilita uma maior compreensão de linguagens e dinâmicas utilizadas pelos actores nesses contextos que, de outro modo, seria necessário alcançar (por exemplo, através de observações participantes prolongadas). No entanto, tratou-se de uma familiaridade que incluía um razoável distanciamento, importante para acautelar, por exemplo, a confusão de papéis (Morse, 1994) entre o que estuda ou investiga e o que é estudado. Ou seja, éramos um elemento exterior à Organização e não conhecíamos nenhum dos elementos participantes no estudo.

³⁶ A explicitação e formalização da autorização para a realização do estudo é um aspecto importante e prévio à realização do mesmo requerendo, por vezes, algum tempo (Morse, 1994; Bogdan e Biklen, 1994; Olabuénaga, 2003). Ao formular o pedido os investigadores devem explicitar os objectivos do estudo e esclarecer os compromissos, nomeadamente éticos, que assumirá na realização do estudo e publicitação dos resultados. Nesse sentido, procurámos cumprir essas condições, conforme se pode consultar no anexo 1a e b deste capítulo, tendo mediado três meses entre o pedido e a autorização para a realização do estudo.

(Dardel e Schnapper, 1969; Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998), dinâmicas que intervêm na construção das identidades profissionais.

Estes tópicos, ou questões de investigação, inseriam-se num processo aberto e flexível, receptivo aos dados emergentes do campo e, portanto, à indução de novos temas e tópicos a serem explorados, bem como ao eventual abandono ou reformulação das questões que tínhamos previamente formulado, nomeadamente:

- Quais as singularidades emergentes dos processos sócio-profissionais e de formação dos diferentes elementos de uma equipa multidisciplinar integrada numa organização da Administração Pública?
- Quais os elementos intervenientes na construção de identidade(s) pessoais e profissionais?
- Quais as interacções entre a formação e a construção de identidade(s)?
- Quais as dinâmicas subjacentes às lógicas de formação?

Constituindo um ponto de partida para uma abordagem que pretendíamos holística do caso que havíamos identificado e, portanto, para o estudarmos tendo em conta a complexidade que o caracterizaria (Stake, 2003), estas questões não dispensavam a nossa receptividade e atenção às experiências e práticas quotidianas, às interacções e aos significados produzidos pelos sujeitos (a serem investigados) às suas experiências. As questões que formulámos previamente procuraram, assim, conjugar a amplitude com a focalização (Valles, 1997), assegurando a flexibilidade e liberdade para explorar o fenómeno em profundidade (Strauss e Corbin, 1991: 37-38), ou seja, “a amplitude da pergunta inicial vai estreitando-se e focalizando-se progressivamente durante o processo de investigação, ao ir descobrindo a relevância ou irrelevância dos conceitos e suas relações”.

O nosso interesse no estudo de caso era predominantemente intrínseco (Stake, 2003) e, portanto, procurávamos a sua idiossincrasia e a compreensão aprofundada mais do que a comparação e generalização dos resultados. Tratava-se, também, de uma compreensão transaccional e subjectivista (Denzin e Lincoln, 1994), na qual a interacção entre os sujeitos – investigador e investigados – contribuiu decisivamente para a construção do conhecimento.

Estas opções, ontológicas e epistemológicas, reflectiram-se nas nossas opções metodológicas, nomeadamente na selecção das estratégias de investigação (Morse, 1994), as quais passamos a apresentar.

2.3.1.1 Estratégias de investigação

As estratégias de investigação constituem, de acordo com Morse (1994: 223) “meras ferramentas”, sendo da responsabilidade dos investigadores a sua selecção em função da variedade potencial existente, de modo a eleger aquelas mais pertinentes para os objectivos que se propõem alcançar: eleição do(s) método(s) a privilegiar, das fontes de dados, das técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de informação.

No âmbito do nosso estudo, integrado no paradigma construtivista, considerámos como referentes teórico-metodológicos pertinentes a fenomenologia, o interaccionismo simbólico e a etnometodologia. Apesar de cada um destes métodos integrar especificidades que os diferenciam entre si, eles têm, igualmente, algumas continuidades que frequentemente apelam à sua mobilização simultânea (Patton, 1990; Tesch, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Valles, 1997), o que acabou por verificar-se no nosso caso.

A fenomenologia, cujas raízes e influências se encontram na filosofia alemã de Husserl e Schütz, incide na compreensão do significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas em situações particulares (Bogdan e Biklen, 1994). Esta perspectiva³⁷ enfatiza a compreensão interpretativa das interacções humanas, a “verstehen”, na qual se insere a corrente weberiana. Conforme salientam Bogdan e Biklen (1994: 53-54), “aquilo que os fenomenologistas enfatizam é a componente subjectiva do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos sujeitos (Geertz, 1973), com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas”.

Este interesse e incidência particular na compreensão interpretativa dos significados construídos é compatível com o interaccionismo simbólico (particularmente presente nos trabalhos da Escola de Chicago do início do século passado, e cujo principal representante é Georges Mead), o qual sustenta que a experiência humana é mediada pela interpretação (Bogdan e Biklen, 1994: 55), ou seja, “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos constitutivos, não acidentais ou secundários, àquilo que é a

³⁷ Devemos salientar que decidimos adoptar o termo ‘perspectiva’, ainda que, como reconhece Patton, 1990: 68), “às vezes vê-se a fenomenologia como um paradigma, às vezes como uma filosofia ou como perspectiva e, inclusive, às vezes como sinónimo de métodos qualitativos ou indagação naturalista”.

experiência”. Neste sentido, biografia e sociedade interceptam-se na criação activa do mundo pelos sujeitos, e a sua compreensão e interpretação é fundamental para aceder aos significados construídos através das interacções (*Idem*). Em estreita relação com a importância atribuída às interacções sociais pelo interaccionismo simbólico, encontra-se o construto de *self*, visto como a definição que as pessoas constroem, através da interacção com os outros, sobre quem são. Neste sentido, a percepção que as pessoas têm de si próprias, encontra-se fortemente condicionada pelo modo como os outros as vêem, tornando-se o *self* uma construção social (Berger e Luckman, 1973).

Conforme salientam Bogdan e Biklen (1994), na interpretação a interacção simbólica assume o papel de paradigma conceptual, de construtos em que os investigadores se baseiam para compreender o comportamento humano como, por exemplo, instintos, motivos inconscientes, necessidades do estatuto socioeconómico, normas culturais ou mecanismos sociais de controlo. Contudo, estes construtos só se tornarão relevantes para a compreensão do comportamento humano se estiverem presentes e afectarem o processo da sua definição, devendo os investigadores reconhecerem na sua interpretação que ela poderá não ser perfeita mas que respeita a experiência dos sujeitos.

A etnometodologia incide na matéria substantiva a ser investigada e, neste sentido, tende a lidar mais com micro questões, com conteúdos específicos de conversas e com detalhes relativos à acção e à compreensão (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, Finger (1988) salienta que a etnometodologia não se preocupa ou interessa tanto pelas estruturas sociais, mas sim pelo modo como os sujeitos as interpretam e nelas se movimentam.

Esta perspectiva privilegia o estudo do modo como as pessoas constroem e compreendem a sua vida quotidiana (*Idem*). Os etnometodólogos, entre os quais se destacam os trabalhos de Garfinkel (1967), procuram perceber como as pessoas explicam e descrevem a ordem do mundo que habitam, o modo como as pessoas, enquanto organizadoras do seu quotidiano, utilizam os aspectos mais salientes desse mesmo quotidiano para o fazer funcionar.

Tendo em conta a perspectiva micro sobre a qual incide a etnometodologia, Bertaux (1997) denomina de perspectiva etnossociológica aquela que, considerando o movimento de diferenciação crescente nas sociedades contemporâneas do qual resulta uma multiplicidade de sectores de actividade, de categorias de situação, de mundos e de

trajectórias sociais, “assume esta diversidade e propõe uma forma de inquérito empírico adaptado à compreensão das lógicas próprias a tal ou tal mundo social, ou a tal ou tal categoria de situação” (*Idem*: 13). Os mundos sociais ou categorias de situação constituem uma espécie de mesocosmos (do macrocosmos que é a sociedade global), constituídos de variados microcosmos, aos quais o investigador poderá ter acesso – ao seu interior – bem como às interacções entre estes diferentes ‘cosmos’, através das narrativas biográficas.

A etnossociologia privilegia, assim, fragmentos da realidade social e histórica, que o investigador não conhece e procura compreender no seu funcionamento interno, integrando-se na perspectiva etnometodológica de investigação. Um dos acessos privilegiados para a compreensão destes fragmentos da realidade é através das narrativas biográficas, as quais permitem recolher testemunhos sobre esses fragmentos ou microcosmos, descritos desde o interior pelos sujeitos que os experienciam (Bertaux, 1997). A narrativa biográfica, que poderá centrar-se em aspectos ou momentos específicos da biografia dos sujeitos, constitui uma via de apreensão dos fenómenos desde o interior e numa perspectiva temporal, proporcionando uma profunda afinidade entre a acção, a experiência e a narrativa (Ricoeur, 1985; Bertaux, 1997).

Estas potencialidades das biografias (Ferrarotti, 1983; Bertaux, 1997; Poirier et al., 1999) têm levado alguns autores a reconhecerem a perspectiva etnobiográfica como uma estratégia relevante de investigação (Ferrarotti, 1983; Poirier et al., 1999; Delory-Momberger, 2004). Delory-Momberger (2004: 217-218) salienta que a designação de *etno* e de *biografia* configura à narrativa uma indissociabilidade entre construção individual e subjectiva e produção social e culturalmente inscrita pelo que, para a autora, a perspectiva etnobiográfica configura a narrativa biográfica em objecto de uma apropriação compreensiva e totalizante, que “procura articular os diversos níveis que o constituem como produto específico de uma interacção e de uma actividade social”.

As perspectivas etnossociológica e etnobiográfica inscrevem-se, assim, na etnometodologia, relevando não apenas a matéria importante de estudo, mas também o modo apropriado de a ela aceder, ou seja, a narrativa biográfica.

No estudo que realizámos encontram-se subjacentes estas diferentes perspectivas metodológicas que apresentámos, as quais contêm analogias e especificidades complementares que considerámos importantes mobilizar na aproximação, compreensão e interpretação do fenómeno que privilegiámos.

Tal como reconhecem Tesch (1990) e Ritzer (1993), estas diferentes perspectivas partilham traços metodológicos, partilha que Tesch (1990) reconhece na articulação entre diferentes disciplinas, perspectivas e estratégias metodológicas da investigação qualitativa ao estabelecer uma relação entre a fenomenologia, o interaccionismo simbólico, a etnometodologia e a análise do discurso, relação também presente no nosso estudo tanto ao nível das técnicas de acesso à informação como do tratamento e apresentação dos dados de investigação.

Conforme salienta Flick (2004), a mobilização de diferentes perspectivas teóricas permite o acesso ao fenómeno em estudo de distintos modos, aumentando a atenção do investigador sobre o mesmo, ou seja, esta triangulação de perspectivas teóricas combinadas contribui para a sua complementaridade com incidência num estudo mais aprofundado do caso.

2.3.1.2 Fontes de informação e amostragem teórica

Como anteriormente referimos, a nossa investigação centrou-se num estudo de caso, uma equipa multidisciplinar da administração pública, cujo foco de interesse era o estudo das lógicas subjacentes aos processos de formação dos elementos que integravam essa equipa, incidindo nas vivências e experiências individuais e nos significados atribuídos às trajectórias de formação e profissionais, às práticas e às interacções quotidianas, nomeadamente no contexto de trabalho, de modo a compreendermos e interpretarmos o mundo social (desta equipa) através dos diferentes micro mundos que a constituem. Considerámos, assim, num momento inicial, como fontes potenciais privilegiadas de informação cada uma das pessoas que constituíam a equipa, através de narrativas biográficas individuais.

Inscrito na metodologia qualitativa de investigação, o nosso estudo desenvolve-se no quadro de um processo aberto e flexível que vai sendo progressivamente construído à medida que nos aproximamos do objecto de estudo. O processo de investigação configura, assim, um desenho emergente (Patton, 1990), mesmo durante a recolha dos dados ou, de acordo com Evertson e Green (1986), um desenho aberto ao contexto do objecto, situando-se num contexto de descoberta e não da prova.

O desenho emergente em investigação qualitativa tem inerente a flexibilidade do investigador e do desenho, pelo que é importante reservar a possibilidade de alterar ou reformular o desenho inicial à medida que nos aproximamos mais da realidade em estudo. É neste contexto que se enquadram as fontes de dados relevantes no nosso estudo e que não haviam sido previamente consideradas. Ou seja, se as narrativas biográficas, orais e escritas, tinham sido consideradas importantes desde o início, assim como a consulta de documentos, a elas foram acrescentadas informadores chave e a observação directa, conforme mais adiante explicitaremos.

Ao desenho emergente corresponde, igualmente, uma abordagem indutiva cuja orientação pressupõe, de acordo com Maroy (1997: 117), “uma lógica exploratória como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade”, abordagem que Glaser e Strauss (1967) denominam de ‘*grounded theory*’, como processo de desenvolver novas teorias ou teorias fundamentadas. Esta abordagem consubstancia-se num processo de investigação em que a teoria não lhe preexiste, antes é produzida por ela (Demazière e Dubar, 1997: 49), ou seja, “a investigação é uma teorização (*generating theory*), quer dizer, uma elaboração progressiva e contínua de conceitos, propriedades e relações até à escrita dos resultados julgados convincentes”. De acordo com estes autores, os ‘conceitos’, ‘propriedades’ e ‘relações’ constituem três ideias importantes na construção da teoria ‘enraizada’ nos dados, teoria produzida por um processo indutivo através de uma comparação sistemática e contínua entre os dados coligidos progressivamente que Strauss e Corbin (1991) denominam de método comparativo constante (*constant comparative method*).

O processo de investigação é, assim, concebido como um movimento contínuo de vai e vem, ao longo das diversas fases da investigação, movimento que orienta a procura de informação relevante e dos informadores, bem como das técnicas de recolha de dados mais pertinentes, cujo critério principal da escolha do investigador deverá ser o da pertinência teórica (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997).

É neste processo de aproximação progressiva ao objecto de estudo, de abertura ao contexto, de movimento contínuo e de flexibilidade que se integra o nosso roteiro do estudo, tanto na selecção da amostra, das fontes e das técnicas de recolha de informação, como na análise dos dados progressivamente coligidos.

Na metodologia qualitativa de investigação a selecção da amostra define-se pela sua construção progressiva (Strauss e Corbin, 1991), em função da relevância e

pertinência teórica. A amostra é constituída intencionalmente incidindo na variedade e oportunidade para um estudo intensivo (Stake, 2003).

A constituição de uma amostra teórica (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin 1991), ou intencional (Guba e Lincoln, 1985), abandona o critério da representatividade estatística, habitualmente utilizado pela metodologia quantitativa, para incidir no critério da oportunidade do conhecimento que cada participante constitui em si mesmo enquanto “perito experiencial” (Morse, 1994), de modo a possibilitar uma informação rica (Patton, 1990), uma oportunidade de aprendizagem (Stake, 2003) que permita aprofundar a investigação até à saturação teórica (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 1991). Neste sentido, a amostra não é seleccionada previamente à aproximação ao trabalho de campo, mas sim progressivamente, à medida que se vão recolhendo e analisando os dados (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997).

No nosso estudo, encontrando-se previamente definido o caso sobre o qual iríamos incidir – a equipa multidisciplinar – o acesso à informação foi sendo progressivo e co-partilhado entre a investigadora e os sujeitos investigados (Guba e Lincoln, 1994). Foi um processo de permanência e retirada, de vai e vem, de recolha, registo e análise contínuos, de reflexão e interpretação progressivas, cuja permanência no campo decorreu durante pouco mais de um ano.

Consideramos ao longo deste processo três tempos fundamentais:

i) um 1º tempo de acesso e aproximação ao campo de estudo. Durante este período procurámos o acesso a informadores chave que nos dessem informações sobre a equipa e nos abrissem o acesso à mesma. Tal acesso permitiu-nos fazer a apresentação dos nossos objectivos de investigação, das razões porque estávamos ali e solicitar o consentimento da equipa para o estudo que pretendíamos realizar e a sua colaboração. Tratou-se de uma apresentação mútua e oral, com todos os elementos da equipa, durante um período em que estavam todos reunidos. Tendo sido dado o consentimento para a realização do estudo e mostrando-se receptivos para colaborarem, comprometemo-nos a colocar por escrito os nossos objectivos e o pedido da primeira colaboração a cada um dos elementos, através de registos biográficos escritos. Foi também durante este período que fizemos observações directas esporádicas de reuniões da equipa, contactámos informalmente com os diversos elementos que a integram e tivemos acesso a vários documentos escritos relevantes. Este período constituiu um processo de familiarização

mútua entre a investigadora e as participantes e uma inserção e conhecimento gradual que nos foi dando acesso à focalização da problemática³⁸.

ii) no 2º tempo, de permanência orientada ou focalização da problemática, fizemos a observação directa de todas as reuniões da equipa e fomos tendo acesso às “peritas experienciais”, através das suas narrativas biográficas. Foi um período, igualmente, de retirada, pois à medida que recolhíamos as narrativas orais, procedíamos à sua transcrição e análise prévia, que nos orientava na selecção de novos casos experienciais.

iii) o 3º tempo foi também de permanência orientada e selectiva e retirada. Mantivemos a observação directa de todas as reuniões da equipa até se extinguirem³⁹, e a recolha, transcrição e análise das narrativas biográficas orais, processo que entendemos finalizar quando conseguida a saturação dos dados.

No quadro 2.4 apresentamos uma sistematização deste processo que explicitaremos com mais pormenor nos pontos seguintes deste capítulo, ao falarmos das técnicas de recolha e tratamento da informação.

Quadro 2.4 – Processo de aproximação e permanência no campo: acesso à informação e construção da amostragem teórica

	1º Tempo	2º Tempo	3º Tempo
Objectivo	Acesso e aproximação	Permanência orientada e retirada	Permanência orientada e retirada
Duração	Março – Outubro/2002	Novembro/2002 – Janeiro/2003	Fevereiro – Maio/2003
Fontes de informação	Chefe de Divisão Coordenadora da Equipa Equipa Multidisciplinar	Equipa Multidisciplinar Elementos da equipa	Equipa Multidisciplinar Elementos da equipa
Técnicas de recolha de dados	Entrevista semi-directiva Documentos Observação directa Registos biográficos escritos	Observação directa Documentos Registos biográficos escritos Narrativas biográficas	Observação directa Narrativas biográficas

³⁸ Nesta fase procurámos ter em atenção as tácticas aconselhadas por especialistas em investigação. Olabuénaga (2003: 146), retomando Dean e Eichhom (1969), salienta seis aspectos essenciais que deverão ser tidos em conta na fase inicial da investigação: i) os contactos de campo deverão ir desde pessoas de *status* mais alto e de posições de autoridade aos participantes na situação que se deseja estudar; ii) o investigador-observador necessita ter uma explicação plausível da investigação, que tenha sentido para todos aqueles cuja cooperação pretende; iii) o investigador deve demonstrar interesse em compreender as actividades legítimas das pessoas ou grupo, mais do que avaliá-las; iv) o investigador deve apresentar-se, a si e ao seu estudo, o mais honestamente possível; v) como primeiro passo deve ter à mão algum trabalho rotineiro de recolha de dados que tenha sentido para as pessoas que o observam; vi) deve estar disposto a sacrificar uma recolha inicial de dados e insistir mais em ser aceite socialmente.

³⁹ Aspecto de que falaremos no ponto 2.3.2 deste capítulo.

A constituição da amostra, tendo em conta o problema que pretendíamos investigar – lógicas subjacentes aos processos de formação, centrando-nos numa equipa multidisciplinar – cuidou de procurar a saturação máxima, através da captação dos significados atribuídos pelos diferentes sujeitos, cujos micro mundos (Bertaux, 1997: 22) apresentavam características diferenciadas, mas também comuns, “de modo a ser possível a sua comparação, o que implica ao mesmo tempo similitudes e diferenças”. Neste sentido, embora toda a equipa tivesse sido objecto de observação directa pela nossa parte, constituíram “peritos experienciais” (Morse, 1994) do nosso estudo quinze elementos da equipa pela diversidade da formação inicial, de trajectórias de formação e profissionais, idade e vínculo profissional na organização de trabalho⁴⁰. Tivemos, assim, como intenção aceder a uma amostra de variação máxima (McMillan e Schumacher, 1997) construída progressivamente que, através da comparação constante, nos permitisse atingir a máxima saturação dos dados (Strauss e Corbin, 1991) significativos para o objectivo do nosso estudo.

2.3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de informação

No ponto anterior já antecipámos as técnicas utilizadas para a recolha da informação. A selecção das técnicas foi sendo feita a partir do acesso ao campo em estudo integrando as estratégias de investigação que considerámos relevantes.

Conforme salienta Morse (1994), cabe aos investigadores apreciarem e elegerem, de entre a variedade existente, os métodos e técnicas mais adequadas para a obtenção dos dados, devendo serem suficientemente versáteis para reconhecerem as restrições e possibilidades que estas proporcionam na concretização dos objectivos da investigação.

As estratégias metodológicas devem articular-se com as questões de investigação formuladas, orientando na selecção das técnicas mais adequadas para o acesso aos dados de investigação (Morse, 1994). Este facto é também sublinhado por Olabuénaga (2003: 74), ao reconhecer que a recolha de dados na metodologia

⁴⁰ Apresentação e descrição que faremos mais pormenorizadamente no ponto 2.3.2 deste capítulo.

qualitativa “se orienta para aqueles de maior riqueza de conteúdo e significado, quer dizer, os dados estratégicos de cada situação”.

A investigação qualitativa encontra-se aberta à utilização de uma diversidade de técnicas de recolha de informação, sendo as mais utilizadas a observação, a análise documental e a conversação⁴¹ (Bogdan e Biklen, 1994; Morse, 1994; Valles, 1997; Olabuénaga, 2003). Os investigadores podem circunscrever-se à selecção de uma ou várias destas técnicas, utilizando-se com frequência todas elas de forma complementar, o que não impede que uma delas seja utilizada de modo mais proeminente (Olabuénaga, 2003). Merriam (1998: 148) salienta mesmo que em alguns estudos qualitativos recorre-se apenas a uma técnica na recolha de dados, mas no estudo de caso é típico serem utilizados os três modos de recolha de dados mais frequentes, nomeadamente entrevistas, observação e pesquisa documental, sendo “geralmente um processo muito interactivo e holístico”.

O recurso a múltiplas técnicas na recolha de dados pode ter como intenção a obtenção de informação sobre fenómenos, acontecimentos ou sujeitos diferentes, ou procurar obter informação sobre o mesmo facto com diferente proveniência. Neste segundo caso, a mobilização de diferentes técnicas na recolha de dados, para além de assegurar diferentes perspectivas dos participantes no estudo, é uma estratégia recomendada para assegurar a triangulação dos dados e, nesse sentido, a confiabilidade da informação (Denzin, 1970; Olabuénaga, 2003).

Neste sentido, Yin (1989) recomenda a utilização de diferentes fontes e técnicas de recolha de dados no estudo de caso, já que assim poderá ser considerado um conjunto diversificado de tópicos de análise (se utilizadas diferentes fontes para factos e fenómenos diversos), ou obter informação de distinta proveniência convergindo no mesmo sentido, permitindo-nos ter leituras diferentes sobre o mesmo fenómeno.

No nosso caso foram utilizadas estas diferentes técnicas, sendo a narrativa biográfica a técnica dominante no acesso à informação como explicitaremos mais adiante assim como as razões da selecção de cada uma delas e as suas potencialidades no acesso às fontes de dados. Embora tanto a entrevista semi-directiva como as narrativas biográficas se incluam no mesmo grupo de técnicas – de conversação –

⁴¹ De salientar que esta técnica inclui uma diversidade de modalidades que vão das mais estruturadas como o inquérito ou entrevista mais estruturada, às menos estruturadas como a entrevista aberta não directiva ou a narrativa biográfica.

consideramos oportuno apresentá-las em pontos autónomos uma vez que a entrevista e a narrativa tiveram subjacentes objectivos diferentes e incidiram em informadores distintos. Por outro lado, entendemos devermos evidenciar a narrativa biográfica, uma vez que foi, sem dúvida, a técnica por excelência no nosso estudo.

2.3.1.3.1 Entrevista semi-estruturada

Uma das técnicas que utilizámos para o acesso às fontes de dados foi a entrevista semi-estruturada. Esta técnica foi privilegiada no momento inicial de acesso ao campo em estudo, junto de pessoas que considerámos constituírem informadores chave ou informadores potenciais (Demazière e Dubar, 1997; Olabuénaga, 2003), testemunhas privilegiadas (Ruquoy, 1997) no nosso estudo: a Directora do Núcleo de Intervenção Social, no âmbito do qual se integrava hierarquicamente a equipa multidisciplinar em estudo e a Coordenadora da equipa⁴².

A mobilização desta técnica teve como objectivos principais:

- obter informação sobre a equipa multidisciplinar que seleccionámos para o estudo de caso que nos permitisse a nossa aproximação à mesma elegendo as estratégias mais adequadas (Morse, 1994; Merriam, 1998);
- obter informação sobre documentos relevantes relativos à equipa;
- aceder às lógicas da Organização que presidiram à constituição desta equipa;
- obter informação sobre as expectativas da Organização relativamente à equipa e a cada um dos elementos que a integravam⁴³.

Esta possibilidade de aproximação e focalização progressiva tinha subjacente um procedimento indutivo (Ruquoy, 1997) de abertura ao campo e a pistas de investigação que dele emergissem. Como salientam Ketele e Roegiers (1991: 86), trata-se de uma fase exploratória, aberta, “na qual o investigador se familiariza com uma situação ou

⁴² As entrevistas que foram gravadas em registo áudio, com a autorização prévia das entrevistadas, e posteriormente integralmente transcritas, encontram-se disponíveis no CD-Rom apenas acessível ao Júri de avaliação desta dissertação.

⁴³ Objectivos que se encontram expressos nos guiões das entrevistas (anexos 2 e 3 do capítulo 2) que elaborámos previamente à realização das mesmas.

com um fenómeno”. Neste caso, conforme refere Ruquoy (1997: 97), admitindo que o conhecimento do terreno abre novas hipóteses, importa “encontrar testemunhas privilegiadas ou especialistas, utilizar técnicas de criatividade para explorar novas dimensões do problema”.

Na investigação qualitativa, a entrevista, nomeadamente a entrevista semi-estruturada (Bogdan e Biklen, 1994; Olabuénaga, 2003; Flick, 2004) em profundidade⁴⁴, tem sido considerada como uma técnica importante, mesmo aconselhada nos estudos exploratórios, possibilitando uma aproximação ao contexto em estudo e a descoberta de elementos, categorias de análise que contribuam para a (re)formulação dos objectivos da investigação. Bogdan e Biklen (1994: 134) consideram a entrevista como uma técnica recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

São reconhecidas diversas vantagens na utilização desta técnica de investigação. Valles (1997: 196) salienta como principais vantagens: i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas; ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.

Estes aspectos foram considerados, no momento da selecção desta técnica e da realização do guião das entrevistas⁴⁵.

A realização de entrevistas, nomeadamente semi-estruturadas, conferem à não directividade um estatuto relevante, sendo, contudo, importante para a sua operacionalização a existência de uma ‘orientação’ (Vermersch, 1996), uma ‘grelha’ (Kaufmann, 1996) ou um ‘guião’ (Fox, 1987). Este guião deverá servir de orientação,

⁴⁴ Fox (1987: 607) designa-a de ‘entrevista não estruturada’ na qual “o guião de entrevista serve como orientação para o entrevistador dos temas que deve tratar. Ainda que enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir perguntas...”

⁴⁵ Conferir anexos 2 e 3 do capítulo 2.

uma vez que redigidas as questões é raro que os investigadores o sigam rigidamente (Vermersch, 1996)⁴⁶. Trata-se de um guia para que os sujeitos falem sobre os assuntos, procurando servir a dinâmica de conversação que a entrevista deve constituir.

Sendo uma função dos entrevistadores a orientação da entrevista, deverão ser tomados em consideração tanto aspectos relativos à comunicação verbal e não verbal (como, por exemplo, devendo deixar perguntas muito específicas para o final da entrevista e incentivando o entrevistado, dando a entender que o que relata é importante), como ao contexto físico de realização da mesma (preferencialmente um local com privacidade, distante de ruídos, que propicie o diálogo, previamente acordado entre ambos).

No nosso caso, procurámos cumprir estas condições, sendo de salientar que ambas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho das entrevistadas, no dia e hora por elas definidos, tendo uma duração de cerca de 3 horas cada uma delas.

Neste sentido, após a autorização oficial para a realização do estudo pela direcção da Organização⁴⁷, fomos encaminhados para a hierarquia intermédia – Directora do Núcleo de Intervenção Social – na dependência da qual se encontrava a equipa, objecto do nosso estudo. Face ao encaminhamento que nos foi sugerido pela direcção da Organização, considerámos ser esta uma oportunidade de termos acesso a informação relevante, privilegiando uma informadora-chave que nos facultasse dados importantes para a nossa focalização progressiva no objecto de estudo numa perspectiva interactiva e holística (Merriam, 1998).

Esta entrevista consubstanciou o nosso primeiro contacto presencial com o campo. Enquanto técnica que pressupõe estratégias interactivas (Fox, 1987; Blanchet, 1989; McMillan e Schumacher, 1997) entre, pelo menos um(a) entrevistador(a) e um(a) entrevistado(a), mobilizados pela informação a dar e a obter, requer alguns cuidados, por parte dos investigadores, relacionados com o contexto dessa interacção no qual se incluem factores pessoais e situacionais (Blanchet, 1989; Valles, 1997)⁴⁸.

⁴⁶ Conforme se pode constatar pelo confronto dos guiões com a transcrição das entrevistas.

⁴⁷ Conferir o anexo 1b do capítulo 2.

⁴⁸ A este respeito, consideramos relevante referir alguns aspectos a ter em conta nesta técnica de interacção pessoal a qual, conforme salienta Fox (1987), contemplando uma relação cara a cara entre o investigador e o sujeito entrevistado, supõe vantagens e inconvenientes. De acordo com este autor (1987: 599-602), “a primeira vantagem e o primeiro inconveniente surgem do simples facto de que uma relação cara a cara é uma relação humana muito mais importante que o envio de um papel pelo correio. Se é uma

Assim, ela constituiu não apenas um momento de obtenção de informação da nossa parte, enquanto investigadores, mas também de partilha de informação, na qual nos apresentámos, explicitando os nossos objectivos do estudo naquela Organização, e mostrando-nos disponíveis para todos os esclarecimentos que considerassem oportunos (Morse, 1994). Ao mesmo tempo, cuidamos de cumprir os princípios éticos que devem presidir à realização de qualquer estudo, assegurando o anonimato das fontes e o sigilo da informação⁴⁹ (Bogdan e Biklen, 1994; Morse, 1994; Valles, 1997; Olabuénaga, 2003).

Estes mesmos princípios foram cumpridos na entrevista à Coordenadora da equipa. Contudo, tendo sido realizada algum tempo após a nossa presença no campo em estudo, todos os elementos relativos à apresentação da investigadora e do estudo, já haviam sido facultados previamente.

Os objectivos que tínhamos para a realização destas entrevistas e que antes identificámos, eram objectivos comuns às duas entrevistas. No entanto, tendo elas sido realizadas em momentos distintos do percurso da nossa investigação, e considerando a perspectiva interactiva e holística (Merriam, 1998) do acesso ao campo, às fontes de dados e à selecção das técnicas para a recolha da informação, cada uma delas constituiu uma fonte privilegiada de sucessivo aprofundamento na recolha de dados. Ao mesmo tempo, devemos considerar as diferentes posições sociais das entrevistadas na estrutura

relação de comunicação real, na qual o sujeito se sente relaxado, confiante e aceite, a própria relação contribuirá para motivá-lo a responder de forma completa e sincera às questões da investigação. Não obstante, à medida que na situação entrem elementos de distância, ansiedade, suspeita, hostilidade e quaisquer outros elementos negativos das relações humanas, a disposição para responder vai diminuindo até que, por último, desaparece a motivação para responder. [...] O segundo par vantagem-inconveniente da interacção pessoal baseia-se no facto de que o investigador transmite verbalmente perguntas ao sujeito. A vantagem radica na possibilidade que isto dá ao investigador para repetir uma pergunta se for necessário, para explicá-la se não se compreende, e para fazer uma ou duas perguntas mais se a resposta que dá o sujeito não é suficientemente clara. [...] No entanto, destaca-se um inconveniente fundamental: a responsabilidade que se impõe ao entrevistador, devendo conhecer a arte de fazer perguntas e dominar o tema do projecto...”.

⁴⁹ Devemos salientar que existem posições diversificadas relativamente ao anonimato das fontes de informação. Por exemplo, Yin (1989) considera importante revelar a identidade tanto do caso como das fontes de modo, nomeadamente, a que seja acessível a contrastação dos dados por outros investigadores. No nosso caso, cuidamos de obter um “consentimento informado” de cada sujeito quanto ao seu grau de envolvimento neste estudo (Patton, 1990; Bogdan e Biklen, 1994), considerando ser de assegurar o anonimato das fontes e do caso, de modo a permitir uma maior abertura e à vontade na partilha da informação por parte dos sujeitos participantes. Neste sentido, adiantamos, desde já, que toda e qualquer identificação – dos sujeitos, das equipas de trabalho, etc. – que apresentamos nesta dissertação é fictícia, sem qualquer coincidência ou similaridade com a realidade. Por outro lado, cuidamos de assegurar o sigilo da informação, pelo que as entrevistas, narrativas biográficas e notas de campo apenas foram disponibilizadas aos Orientadores Científicos desta dissertação e ao Júri de avaliação da mesma, ainda assim, protegidas pelo anonimato.

sócio-organizacional constituindo, por isso, fontes diferenciadas, complementares e ricas que nos permitiram o acesso às diferentes lógicas, experiências e significados atribuídos pelos diversos actores presentes no nosso estudo de caso. Este acesso foi sendo potenciado pela dinâmica que cada uma destas entrevistas possibilitou no acesso a novos dados (nomeadamente documentos escritos), na selecção de novas técnicas de recolha de informação (a observação directa) e, consequentemente, na ampliação das potencialidades na análise e interpretação progressiva dos dados de investigação.

2.3.1.3.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é considerada na generalidade dos manuais de metodologia qualitativa como uma das técnicas utilizadas, em exclusividade ou complementaridade com outras técnicas, no acesso às fontes de dados.

Existindo uma diversidade de documentos passíveis de constituírem relevantes fontes de informação, cabendo aos investigadores seleccionarem aqueles que mais contribuam para a concretização dos objectivos de investigação, podemos, contudo, utilizando a classificação de MacDonald e Tipton (1993), distinguir dois grandes grupos de documentos⁵⁰: escritos (documentos oficiais da administração pública; imprensa escrita; documentos privados) e visuais (fotografia, pintura, escultura, arquitectura). Esta classificação é praticamente coincidente com a de Saint-Georges (1997) ao distinguir fontes escritas e fontes não escritas.

Susceptíveis de classificações diversas, os documentos, enquanto fonte de informação, são considerados dados ou informação secundária (Valles, 1997), uma vez que não se trata de informação directamente organizada e produzida pelos investigadores para fins de investigação. Este facto, tem subjacente que se trata de informação geralmente produzida com propósitos diferentes dos da investigação, o que leva alguns autores (Almarcha et al., 1969, in Valles, 1997) a aconselharem a complementaridade dos dados obtidos por esta via com outros dados obtidos por meio da observação e/ou entrevista.

⁵⁰ Existem diversas classificações de documentos que não iremos aqui desenvolver, remetendo a leitura para a bibliografia especializada, nomeadamente Valles (1997); Saint-Georges (1997).

Apesar destas considerações, ou limitações que os investigadores deverão ter em consideração na utilização destas fontes de dados, o facto de ela existir previamente coligida e, por vezes, exclusivamente (Valles, 1997), numa diversidade de domínios como o económico, social, político e cultural (Saint-Georges, 1997), pode constituir informação de reconhecida riqueza para a indagação qualitativa (Valles, 1997) que não deve ser desprezada. Tal como salienta Saint-Georges (1997: 30), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”, abrindo por vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação.

No nosso caso, a pesquisa documental proporcionou o acesso a informação que de outro modo seria inviável, permitindo também identificar questões cujas respostas seriam conseguidas através de outras técnicas, nomeadamente a observação, a entrevista e a narrativa biográfica. Por vezes, aconteceu o processo inverso, alguns dados emergentes da observação, das entrevistas ou das narrativas conduziram-nos à necessidade da pesquisa documental, de modo a aprofundarmos e/ou confrontarmos a informação. Neste sentido, a pesquisa documental foi sendo realizada ao longo de todo o processo da investigação empírica.

Tomando como referência a classificação dos documentos de MacDonald e Tipton (1993), a nossa pesquisa centrou-se em documentos escritos⁵¹, nomeadamente:

- Documentos oficiais da administração pública: Diário da República. A consulta de legislação regulamentar da constituição da equipa, do conteúdo do trabalho, legislação de enquadramento laboral dos elementos que a constituem e outros documentos específicos;
- Documentos privados: relatórios internos da actividade da equipa e relatórios técnicos para os tribunais.

⁵¹ Documentos referidos ao longo do texto desta dissertação e coligidos no final da mesma em ‘legislação e outros documentos consultadas’. Devemos salientar que apenas nos referimos aqui aos documentos ou pesquisa documental realizada sobre o objecto do nosso estudo de caso, excluindo toda a pesquisa teórica (Saint-Georges, 1997) que qualquer investigação supõe.

O recurso a estas fontes de informação constituiu um meio complementar de informação, inacessível por outras vias, permitindo-nos confrontá-la e/ou articulá-la com outros dados recolhidos através de outras fontes.

É importante, contudo, salientar que, tratando-se de documentos todos eles escritos, eles reportam a naturezas distintas no que respeita à sua publicidade e acessibilidade. Se os documentos oficiais, como a própria designação indica, se referem a documentos públicos, facilmente acessíveis e como tal disponíveis, já os documentos privados reportam a um outro nível de publicidade e acessibilidade que exigem dos investigadores sensibilidade, precaução e criatividade para a eles ter acesso o qual está fortemente condicionado e dependente dos autores dos documentos privados (indivíduos e organização). Neste último caso, devemos reconhecer e salientar a disponibilidade demonstrada por parte destes autores dos documentos em nos facultarem o acesso aos mesmos após a nossa garantia de assegurar o anonimato e sigilo dos mesmos⁵².

A eleição e acesso às fontes de dados documentais foi sendo progressiva e interactiva com a imersão no campo em estudo e a obtenção de dados através das outras técnicas. À medida que a informação fluía dos peritos experienciais (Morse, 1994), iam-se levantando novas questões que considerávamos relevante contrastar/confrontar com fontes de dados referenciais das práticas e dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes na nossa investigação. Neste sentido, a pesquisa documental (Saint-Georges, 1997) constituiu uma técnica complementar mas importante de acesso e obtenção de informação relevante na investigação.

2.3.1.3.3 Observação Directa

Esta técnica, que denominamos de ‘observação directa’ reportando-nos nomeadamente à designação de Denzin (1970) e de Vermersch (1984), é considerada no âmbito das metodologias qualitativas como uma técnica importante para a obtenção de dados de investigação, frequentemente associada a outras técnicas, como a entrevista e a

⁵² Razão porque não os incorporamos nesta dissertação.

pesquisa de documental⁵³. Referimo-nos a ‘observação directa’ na medida em que o fenómeno seleccionado foi observado directamente, com o conhecimento e consentimento dos observados, mas sem interferência no contexto, por vezes denominada por observação participante passiva (Massonnat, 1989), ou selectiva não participante (Olabuénaga, 2003). Em síntese, a observação foi realizada cumprindo o papel de espectadores atentos (Patton, 1990).

A mobilização desta técnica de investigação foi por nós considerada durante o processo de imersão no campo em estudo. Não tendo sido antecipadamente prevista como um meio de acesso à informação relevante, ela tornou-se oportuna a partir do nosso acesso ao caso em estudo, à aproximação dos participantes na investigação e à sua receptividade à nossa presença – temporária e parcial – no seu local de trabalho.

A nossa actividade de observação circunscreveu-se às reuniões de debate técnico da equipa e após a nossa apresentação inicial à equipa numa dessas reuniões, de acordo com a sugestão da própria Coordenadora. Esta foi a oportunidade de encontrar todos os elementos da equipa e, assim, fazer uma apresentação comum e mútua – da investigadora e dos seus objectivos de investigação e dos elementos da equipa – num mesmo momento e contexto⁵⁴.

A partir deste momento inicial, ficou em aberto a possibilidade de estarmos presentes nas reuniões seguintes, o que viemos a concretizar algum tempo após esta

⁵³ Denzin (1970: 185-186) concebe esta técnica como uma das técnicas a contemplar numa ‘observação participante’, estratégia metodológica de campo “que combina simultaneamente a análise de documentos, a entrevista a sujeitos e informantes, a participação e observação directa e a introspecção.” Também Merriam (1998) considera a observação uma técnica a privilegiar nos estudos de natureza qualitativa, nomeadamente nos estudos de caso, em combinação com outras técnicas como a entrevista e a pesquisa documental.

⁵⁴ Este momento é fundamental em qualquer investigação, nomeadamente qualitativa, tendo constituído no nosso caso uma oportunidade relevante. A este propósito consideramos serem esclarecedoras as observações de Olabuénaga (2003: 144) sobre o momento e o papel do ‘recém-chegado’ ao campo em estudo: “é o momento em que o observador entra em contacto com os actores sociais. [...] Todos eles, desde a sua posição na estrutura social, quererão saber, desde o primeiro momento, o papel social do que entra no seu espaço de actuação. O recém-chegado é, em todo o caso, um intruso, que suscita curiosidade e receio, quando não antipatia e hostilidade. O observador é um foco de atenção e deve ser consciente de que é ele quem deve definir o seu próprio papel na nova cena, e que este papel deve, como mínimo, estar legitimado ante quem pode impedir a sua entrada, estar tolerado ante quem deve conviver com ele e ser aceite por aqueles que, ao longo do seu trabalho, colaborarão oferecendo-lhe informação. O recém-chegado pode ser desconhecido como pessoa individual, mas deve ocupar um posto conhecido na estrutura social antes de que os indivíduos possam partilhar comunicação significativa. Um erro na definição do papel social do observador pode ser fatal para o resto do trabalho e, por vezes, invalida-o definitivamente.”

primeira abordagem⁵⁵. Este facto prendeu-se com a necessidade de fazermos uma aproximação progressiva ao campo em estudo, criando um clima de familiarização com o campo e com os participantes, diminuindo, assim, as desvantagens que decorrem de um(a) estranho(a) ‘invadir’ o espaço e nesse sentido, condicionar o menos possível a acção normal dos participantes e, como tal, a informação a obter através da observação (Massonnat, 1989; Bogdan e Biklen, 1994; Morse, 1994; Olabuénaga, 2003). Por outro lado, não tendo sido prevista por nós inicialmente, considerámos importante prepararmo-nos para essa observação, tratando de cuidar aspectos epistemológicos e metodológicos (Massonnat, 1989; Flick, 2004) importantes para a maximização dos resultados potenciais que esta fonte de acesso de dados poderia representar.

Conforme salienta Massonnat (1989: 43), a observação supõe a mobilização de determinadas operações para a percepção do objecto seleccionado, pelo que observar é “perceber uns objectos sociais complexos no interior de uma situação caracterizada socialmente” e, neste sentido, não se trata de apenas testemunhar a existência de determinados elementos, mas conseguir “um conjunto integrado de significações sobre um fenómeno, muitas vezes não directamente perceptível”.

Assim, a nossa presença, ocasional, em duas reuniões da equipa (em Março e Agosto do mesmo ano), permitiu-nos perceber as potencialidades da observação directa definindo dois objectivos principais para a nossa presença no campo⁵⁶:

- aceder a uma dimensão socio-técnica e ‘dramatúrgica’ (Goffman, 2000, 2003) da ‘vida da equipa’ multidisciplinar que nos abriria o foco de compreensão e análise do objecto de estudo;

⁵⁵ Conferir o registo das notas de observação (apenas disponível no CD-Rom).

⁵⁶ De acordo com Massonnat (1989: 44) as primeiras operações cognitivas do observador articulam-se com a sua forma inicial “de activação do marco de referência global de que dispõe” no momento do primeiro contacto com a situação observada. “As ideias *a priori* sobre esta situação e as ideias que emergem a partir dos momentos iniciais da observação evocam uma classe de saber e de experiência encontrada”, contribuindo para organizar a continuidade da observação e a concentração em determinados índices, permitindo a focalização e a formulação do problema de modo mais explícito, e realizar “o inventário dos sinais e índices pertinentes para prosseguir o estudo”. Também Flick (2004) identifica diferentes fases da observação que vão desde: i) selecção do contexto; ii) definição do que se deve observar e documentar da observação; iii) formação dos observadores para standardização dos enfoques; iv) observações descritivas para uma apresentação geral do campo; v) observações focalizadas orientadas para aspectos relevantes da questão de investigação; vi) observações selectivas deliberadamente orientadas para aspectos centrais; vii) final da observação quando se considera atingida a saturação teórica. Genericamente, no nosso processo de observação foram observadas estas diferentes fases, à excepção da formação dos observadores, uma vez que a observação foi concretizada apenas pela observadora/investigadora. Também o final da observação foi determinada pela cessação da realização das reuniões de debate técnico, conforme registámos nas notas da observação da última reunião.

- manter uma certa permanência no campo para uma aproximação progressiva aos diversos elementos da equipa, de modo a facultar e facilitar o acesso posterior às suas narrativas biográficas.

Na concretização do primeiro objectivo privilegiámos a observação directa (Vermersch, 1984) das reuniões de debate técnico da equipa, de forma sistemática ao longo de seis meses (reuniões bimensais), observação que se orientou para o grupo e para as questões técnicas e organizacionais que o grupo formulava e procurava resolver, procurando discernir o posicionamento dos diferentes intervenientes (Coordenadora e diferentes Técnicas)⁵⁷.

A observação sistemática supõe a construção de um dispositivo de observação (Massonnat, 1989) que permita o registo dos dados. No nosso caso construímos esse dispositivo a partir do registo da observação das duas primeiras reuniões, considerando poder constituir um dispositivo aceitável que nos permitisse um registo dos dados à posteriori da observação⁵⁸ – e por isso com uma inferência intensa (Massonnat, 1989)⁵⁹.

O segundo objectivo foi assegurado pela nossa permanência sistemática no campo enquanto ‘membro provisório’ (Olabuénaga, 2003), ao longo de alguns meses, possibilitando o acesso informal aos participantes no estudo – antes ou após as reuniões⁶⁰. Devemos esclarecer que o espaço-tempo das reuniões da equipa constituía para todos os seus elementos a oportunidade de se encontrarem todos juntos, já que a

⁵⁷ Conferir registo das notas de observação (apenas disponível no CD-Rom)

⁵⁸ Procurando evitar o mais possível que a nossa presença condicionasse o funcionamento habitual da equipa. Também porque nos encontrávamos entre os observados e tal proximidade nos condicionava no registo de dados, já que como lembra Massonnat (1989: 58) “as exigências metodológicas incitam a uma discrição máxima do observador e do dispositivo”.

⁵⁹ Conforme refere o autor (1989: 55), a inferência aumenta com o intervalo de tempo que separa a observação e a retranscrição da informação recolhida, mas também porque “o observador interpreta os observáveis perceptíveis como sinal de uma intenção oculta” e porque “a inferência faz parte do funcionamento habitual da observação”. Contudo, não deixa de salientar que importa “encontrar condições favoráveis para uma *prática controlada da inferência*”.

⁶⁰ Este aspecto é salientado por Olabuénaga (2003: 145) quando se refere ao processo de inserção no campo do investigador-observador. Primeiro, enquanto ‘membro provisório’ no campo em estudo e, no nosso caso, na equipa: “suposta a sua aceitação institucional, o observador é recebido e tratado como um membro, não definitivo, mas provisório do grupo. [...] Nesta fase têm especial importância os comportamentos marginais e secundários da observação propriamente dita.” Depois, já como ‘membro categórico’ começa a ser uma figura familiar na cena quotidiana, procurando assegurar uma ‘presença distante’ com vista ao acesso silencioso às pessoas e situações; “o instrumento crucial nesta fase é o recurso ao pacto com os membros do grupo para que estes permitam o máximo de presença [...] É o momento estratégico para eleger os informantes melhor capacitados, para estabelecer relações com eles tão estáveis quanto sejam necessárias, para partilhar informação e contrastar dados, interpretações e análises com possíveis alternativas dentro e fora do grupo” (*Idem*: 147).

sua actividade diária os distribuía por espaços geográficos diferentes⁶¹ constituindo, também, para nós a possibilidade de podermos estabelecer com eles alguns contactos informais⁶² que se revelaram muito importantes para a sua participação na investigação.

A nossa presença sistemática no campo em estudo e a observação directa de determinados fenómenos constituíram, assim, uma técnica importante de acesso a fontes de dados relevantes na investigação, nomeadamente a selecção dos peritos experienciais e o acesso às suas narrativas biográficas.

2.3.1.3.4 Narrativas biográficas orais e escritas

A narrativa foi, como já anteriormente referimos, a técnica proeminente no acesso às fontes de dados, e aquela que tínhamos previsto desde o início do estudo, por considerarmos ser a que melhor nos permitiria cumprir a questão de investigação, nomeadamente a compreensão das lógicas subjacentes aos processos de formação. Tratando-se de uma técnica com potencialidades acrescidas de aproximação aos mundos individuais da experiência (Bertaux, 1997; Flick, 2004; Delory-Momberger, 2004), ela facultou-nos o acesso ao aprofundamento das experiências subjectivas dos diferentes elementos que integravam a equipa que constituía o nosso estudo de caso.

De acordo com Bertaux (1997), um dos autores francófonos que mais tem utilizado as narrativas biográficas e teorizado sobre as suas potencialidades ao nível da investigação, a narrativa biográfica é o que um sujeito conta a outra pessoa (investigador ou não), numa interacção de face a face, centrando-se num ou em vários episódios da sua experiência vivida. Assim, a narrativa biográfica, ao contrário da autobiografia, implica uma solicitação exterior ao sujeito que se narra (Bertaux, 1997; Delory-Momberger, 2004), solicitação que supõe uma aceitação e se inscreve num quadro instituído de papéis e estatutos com repercussão na narrativa que não devem ser ignorados, nomeadamente pelos investigadores⁶³.

⁶¹ Aspecto que apresentaremos com maior detalhe no último ponto deste capítulo.

⁶² Dos quais damos conta nas notas de observação (apenas acessíveis no CD-Rom, anexo 3).

⁶³ A este propósito Bertaux (1997: 46) salienta: “a narrativa de vida com objectivos de investigação é outra coisa diferente de uma autobiografia potencial. Ela é, como a autobiografia, testemunho de uma experiência vivida, mas é um testemunho orientado pela *intenção de conhecimento* do investigador que a recolhe. Esta intenção, explicitada desde o primeiro contacto, compreendida e aceite, é interiorizada pelo

No nosso estudo a eleição da narrativa biográfica inscreve-se nas estratégias metodológicas de investigação que antes enunciámos, nomeadamente no âmbito da fenomenologia e da etnometodologia ou etnossociologia (Bertaux, 1997), permitindo-nos o acesso aos significados construídos pelos actores sobre as suas práticas e as suas trajetórias – de formação e profissionais – significados individuais produzidos pelo microcosmo que constitui cada pessoa na sua narrativa, mas que a comparação com outras narrativas ou microcosmos nos possibilita passar do particular ao geral. Como salienta Bertaux (1997: 11), os estudos no âmbito da etnossociologia supõem que “é preciso passar do particular ao geral, descobrindo no seio do terreno observado formas sociais – relações sociais, mecanismos sociais, lógicas de acção, lógicas sociais, processos recorrentes – que serão susceptíveis de estarem igualmente presentes numa multiplicidade de contextos similares”.

Este acesso aos significados construídos pelos mundos individuais e posterior construção de uma tipologia comum ou generalização contemplou dois momentos e dois modos de explicitação da narrativa. No momento inicial de acesso ao campo, e após a explicitação dos nossos objectivos de investigação aos participantes no estudo, solicitámos a todos os elementos da equipa, exceptuando a Coordenadora, a sua colaboração para a produção de uma narrativa escrita, para qual sugerimos algumas pistas de reflexão⁶⁴. Esta solicitação teve como principal objectivo deixar algum espaço aos participantes, colaboradores na investigação, para reflectirem e elegerem os acontecimentos que considerassem mais relevantes, contando a sua história por escrito. O registo escrito constituiria uma adesão dos participantes a que posteriormente, numa interacção face a face, aprofundássemos e/ou esclarecêssemos os aspectos referidos na narrativa escrita, objectivos apenas parcialmente atingidos: 1º, porque os formatos adoptados no registo biográfico escrito foram bastante discrepantes e, quase todos, bastante sintéticos; 2º, porque nem todos os elementos nos enviaram o registo escrito,

sujeito sob a forma de um filtro implícito através do qual ele selecciona, no universo semântico da totalidade interior das suas experiências, o que será susceptível de responder às expectativas do investigador”. Este aspecto é bem visível e explícito em algumas das narrativas que recolhemos, quando as narradoras ao longo ou no final da entrevista (se) nos interrogavam se estavam ou haviam correspondido àquilo que pretendíamos.

⁶⁴ Conferir anexo 4 do capítulo 2. Estas pistas foram distribuídas um mês após a nossa apresentação à equipa tendo sido entregues a todos os elementos da mesma. Conhecendo os constrangimentos de tempo que os elementos da equipa tinham, previmos um prazo de um mês para o envio do registo biográfico escrito, prazo que apenas foi cumprido por três participantes. Todos os outros registos nos foram sendo enviados posteriormente e após algumas insistências nossas, sendo que nem todos os elementos nos enviaram esse registo escrito.

mesmo após várias insistências⁶⁵, apesar de posteriormente se mostrarem disponíveis para a narrativa oral⁶⁶.

Num segundo momento, após oito meses de permanência no campo em estudo, iniciámos a realização das narrativas biográficas orais, processo que decorreu ao longo de cinco meses⁶⁷, durante o qual procurámos estabelecer uma interacção pautada pela construção de uma confiança mútua (Demazière e Dubar, 1997). O período longo de presença no campo contribuiu para a consolidação desta interacção, para expormos os objectivos do nosso trabalho, para esclarecermos eventuais dúvidas, para serem combinados detalhes importantes como o dia, a hora, o local de realização da entrevista de acordo com a disponibilidade das pessoas que aceitaram colaborar connosco⁶⁸.

A concretização das narrativas biográficas apela a todos os requisitos da comunicação face a face e de interacção da entrevista semi-estruturada, a que já anteriormente fizemos referência. Contudo, ela requer procedimentos específicos que contribuam e fomentem um diálogo cooperante entre interlocutores (Demazière e Dubar, 1997; Poirier et al., 1999). De acordo com Demazière e Dubar (1997), toda a entrevista de investigação concretizada numa narrativa biográfica, é um diálogo, uma conversa; não uma conversa corrente, mas uma *maiêutica*⁶⁹, uma arte de procurar que os narradores encontrem por si a sua própria verdade, cabendo aos narratários, os parceiros

⁶⁵ Esta situação levou-nos a adiar por alguns meses o início das narrativas biográficas orais, tendo mediado sete meses entre o pedido das narrativas escritas e o início das narrativas orais, período, contudo, profícuo para recolhermos dados por outros meios e efectuarmos análises parciais que se revelaram importantes no aprofundamento do estudo.

⁶⁶ Conforme se poderá confrontar no anexo, apenas disponível no CD-Rom, entre os registos biográficos escritos e a transcrição das narrativas orais: doze registos biográficos escritos e quinze narrativas biográficas.

⁶⁷ Devemos salientar alguns aspectos explicativos do prolongamento deste período que se prendem com condicionamentos particulares dos elementos participantes e com requisitos de investigação. Relativamente aos primeiros, várias das participantes tiveram licenças de parto, atestados de doença prolongada e reforma antecipada que nos levou a ter que antecipar algumas narrativas e ter que aguardar o regresso de alguns elementos ao trabalho no final da licença de parto. Por outro lado, o processo de constituição da amostragem teórica, que anteriormente referimos, exigia um processo contínuo de transcrição, análise e comparação de dados, e selecção progressiva dos ‘peritos experienciais’ que nos permitisse chegar à saturação da informação, processo igualmente moroso quando concentrado numa única e mesma pessoa como foi o nosso caso.

⁶⁸ De referir que todas as entrevistadas elegeram como local para a realização da entrevista o espaço de trabalho, garantindo uma sala disponível para este efeito, ou seja, um espaço relativamente protegido de ruídos e da presença de terceiros.

⁶⁹ De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (1996), este é um método, praticado por Sócrates, consistindo em levar os espíritos a tomar consciência daquilo que sabem implicitamente, a exprimi-lo e a julgá-lo.

dos narradores, (Poirier et al., 1999), aprofundar as vivências, os percursos, os sentidos e, ao mesmo tempo, manter uma “escuta activa e metódica” (Bourdieu, 1993: 1393).

Este diálogo, ou espaço-tempo dialógico, que a narrativa supõe, enquanto instrumento de recolha de dados de investigação, implica uma grande disponibilidade dos participantes, manifesta na sua disposição para aceder ao diálogo, para abrirem as suas vidas e as suas intimidades, mas também do tempo necessário para que o mesmo decorra com tranquilidade, sem ser controlado, um tempo concorrente com o tempo do trabalho ou do lazer. E, neste caso, podemos perceber não só a receptividade, mas a predisposição para disporem do tempo necessário a partilharem as suas experiências, para as aprofundarem em momentos posteriores se assim o entendêssemos, tendo as entrevistas uma duração variável, entre uma hora e meia e três horas.

Ao incidirmos o nosso estudo num mundo social específico – uma equipa multidisciplinar da administração pública – procurámos que a narrativa se centrasse “numa narrativa da prática em situação” (Bertaux, 1997: 45), ou seja, na experiência actual do trabalho inserindo-a na trajectória profissional e de formação dos narradores de modo a acedermos ao sentido da sua experiência presente em articulação com uma trajectória – um passado – e um projecto – as expectativas futuras. A nossa intenção não era compreender cada narrador, cada pessoa entrevistada, em profundidade, mas antes, como sustenta Bertaux (1997: 45), “extrair das experiências daqueles que viveram uma parte da sua vida no seio deste objecto social informações e descrições que, analisadas e reunidas, ajudem a compreender o seu funcionamento e as suas dinâmicas internas”.

Assim, Flick (2004: 111) recomenda que, se pretendemos que a narração “seja relevante para a pergunta de investigação, a pergunta geradora de narração formular-se-à de modo amplo, mas ao mesmo tempo o suficientemente específica para que o domínio de experiência interessante se adopte como tema central”. Neste sentido, a pergunta geradora de narração serve para estimular a produção da narrativa e para focalizá-la na área temática e no período da biografia que se investe na entrevista, contribuindo para construir um diálogo com o narrador que o ajude a pôr em cena a sua vida, o sentido do seu percurso (Théry, 1996). No nosso caso, apenas tínhamos duas perguntas fixas que procurámos manter em todas estas entrevistas: a primeira, desencadeadora da narração – ao mesmo tempo ampla, mas focalizada (Demazière e Dubar, 1997; Flick, 2004) – e a última, dando a oportunidade das narradoras falarem de aspectos até aí não referidos ou retomarem aquele ou aqueles que consideravam mais

relevantes⁷⁰, sendo que todas as outras perguntas procuravam contribuir para aprofundar o sentido, construir uma coerência no enredo da narração, emergindo no contexto do próprio enredo.

Uma das virtualidades das narrativas é a potencialidade criativa e criadora de significados(s) e de sentido, ou seja, como refere Gonçalves (2000: 56), “a narrativa cumpre, através da sua natureza de organização temporal, espacial e *gestáltica* a função de permitir a organização da diversidade de experiência num mundo de sentidos”. Assim, a narrativa dá acesso à organização e inteligibilidade de acontecimentos ou episódios isolados, permitindo construir uma coerência para a natureza eminentemente caótica da experiência (*Idem*). A multiplicidade de experiências de uma pessoa são ordenadas e organizadas numa totalidade coerente e significativa conectando os diferentes espaços, tempos e pessoas através de argumentos narrativos que permitem aceder à identidade – identidade narrativa – do seu autor (Ricoeur, 1985, 1990).

Contudo, devemos ter em conta que uma narrativa biográfica é sempre uma interpretação (mesmo pelo próprio autor) e, neste sentido, histórias vividas e histórias contadas diferem (Arendt, 1983; Delory-Momberger, 2004). Como reconhece Arendt (1983), as histórias vividas e não contadas requerem tradução narrativa, tradução que, de acordo com esta autora, é exactamente aquilo a que corresponde a concepção narrativa, que em nada a desvaloriza, pois não é tanto a veracidade da história ou revelação da sua autoria que é importante mas a capacidade que a história tem para revelar o seu herói (o agente da história). Este aspecto é, igualmente, lembrado por Delory-Momberger (2004: 236) ao salientar que a narrativa investe numa imagem síncrona do seu autor pois, “a construção à qual ele procede não é a “reconstrução histórica” do seu passado, mas a configuração que formam, no olhar da situação presente e indissociavelmente misturados com ela, os acontecimentos e as experiências rememoradas da sua vida”.

Contemplar as narrativas no processo de investigação associa-o a uma perspectiva hermenêutica, de interpretação das linguagens e fenomenológica, de apreensão e compreensão dos fenómenos subjectivos explicitados nos discursos dos sujeitos em causa na investigação.

⁷⁰ Conferir anexo 5 do capítulo 2. As narrativas integrais e o diálogo produzido encontram-se integralmente transcritas, apenas acessível no CD-Rom.

Neste sentido, de acordo com Erickson (1986: 132), o objecto de investigação é formulado em termos de acção e não de comportamento, ou seja, procura-se nas relações comportamento/significado e na sua variabilidade a compreensão e a descoberta de “esquemas específicos de identidade social de um dado grupo”. O centro de interesse orienta-se para a busca da criação de sentido pelos autores, integrando, por isso, a dimensão social como componente importante no processo de investigação e de interpretação dos sentidos, o que pressupõe contemplar a “relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados” (*Idem*: 127).

É, precisamente, esta dimensão social, holística, que o método narrativo potencia ao permitir aceder a uma realidade que está para além do narrador ou, como explicita Ferrarotti (1983: 51), “se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. Esta perspectiva reconhece que as lógicas inerentes ao mundo social – mesocosmos – são as mesmas que estão subjacentes a cada microcosmos que o compõem, salientando Bertaux (1997) que as histórias de vida constituem um dos melhores meios para perceber o sentido das acções, das práticas individuais mas, sobretudo, permitem-nos perceber aquilo que nenhum outro método nos permite, a saber, as próprias práticas, seus encadeamentos, contradições e seu desenvolvimento. Neste sentido, também Digneffe (1997: 208) refere que, “o relato de vida tenta captar a relação dialéctica entre o indivíduo produto da história e o indivíduo produtor da história”, inserindo-o e descrevendo-o no cruzamento das determinantes históricas e das estruturas sociais ou, como salienta Delory-Momberger (2004: 209), “como um ser comprometido num projecto que totaliza as dimensões do seu passado, do seu presente e do seu futuro”.

As narrativas são, por isso, um suporte, um discurso, um instrumento privilegiado cujo conteúdo, sentido ou “maneiras de ver as coisas” (Hiernaux, 1997) nos permitem aceder à interpretação e compreensão dos mundos vividos.

O interesse, a riqueza e a pertinência da opção pelas narrativas biográficas num processo de investigação, decorrem da possibilidade de aproximação e aprofundamento de sentidos atribuídos pelos sujeitos através do estatuto que os investigadores atribuem à palavra dos autores implicados no processo. É, neste sentido, que Demazière e Dubar (1997: 6-7) referem a necessidade de atribuir uma importância extrema à palavra das

peçoas, o que implica, não apenas, uma postura compreensiva de escuta por parte dos investigadores, mas “um verdadeiro desvio semântico destinado a reconstruir as significações produzidas na entrevista através de um trabalho de análise”, ou seja, “compreender o sentido do que é dito, não é apenas estar atento, escutar e ‘fazer suas’ as palavras ouvidas, é também analisar os mecanismos de produção de sentido, comparar as palavras diferentes, pôr a nu as oposições e correlações mais estruturantes”.

Assim, podemos considerar que as narrativas constituem uma fonte importante, ao nível da investigação, de descoberta e compreensão de determinados fenómenos, mundos vividos em interacção com o mundo social, e a sua interpretação permite-nos aceder à construção de tipologias (Bertaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997; Hiernaux, 1997) identificadas a partir de processos de comparação e de abstracção sucessiva. Esta interpretação, que apresentamos ao longo dos vários capítulos da segunda parte desta dissertação, teve um suporte imprescindível no tratamento dos dados. Neste tratamento foi particularmente importante a autorização dos nossos entrevistados para procedermos à gravação, em registo áudio, das suas narrativas⁷¹, sendo cada uma delas transcrita na sua totalidade por nós próprios num tempo posterior imediato e/ou próximo à sua gravação.

2.3.1.4 O tratamento e análise dos dados

Os estudos de natureza qualitativa assumem, normalmente, uma grande diversidade de dados e abundante informação que remetem para os investigadores uma tarefa fundamental que é a de assumir o desafio de atribuir sentido ao que aprendeu (Denzin, 1994), a esse conjunto de informações, cuidando de não desperdiçar a riqueza de significados subjacentes. No nosso caso, e conforme anteriormente apresentámos, o processo de investigação seguiu uma metodologia progressiva de recolha de dados à qual se encontrava subjacente a construção de uma amostragem teórica, requerendo uma

⁷¹ Apenas uma das participantes não foi receptiva à gravação, apesar da sua disponibilidade para a narrativa e, até, esclarecimentos posteriores que entendêssemos convenientes. Tal facto, como se poderá comprovar no registo das notas tomadas pela narratária, no CD-Rom, limita significativamente o acesso às palavras da narradora e ao seu conteúdo, pelo que o recurso à gravação das entrevistas e narrativas constitui uma potencialidade indiscutível para o registo dos dados e o seu posterior tratamento.

certa simultaneidade entre recolha e análise progressiva de dados que nos permitisse aceder à saturação da informação (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997).

Assumindo esse vai e vem, de recolha e análise, de imersão, permanência e retirada sucessivas, o tratamento e análise de dados foram sendo progressivamente efectuados, procurando manter uma postura analítica e de reconstrução do sentido (Demazière e Dubar, 1997).

Conforme anteriormente admitimos, não se limitando a informação recolhida às palavras dos participantes, estes e as suas palavras vertidas nas narrativas constituíram o conteúdo central da nossa análise e uma prioridade no acesso ao conhecimento tendo-lhes claramente atribuído uma autoria⁷² ou, se preferirmos, co-autoria neste trabalho que agora apresentamos.

O processo de recolha de dados foi sempre acompanhado do seu registo e arquivo (em formato electrónico ou papel⁷³); ou seja, à realização e gravação de cada entrevista (às informadoras-chave) seguiu-se a sua transcrição integral, assim como o registo de cada observação e, posteriormente, cada uma das narrativas. Devemos salientar que a morosa tarefa de registo e, sobretudo, de transcrição das entrevistas de investigação constituiu uma fase decisiva deste processo. Por isso, a opção por ser a própria narratária (Poirier et al., 1999) a realizar o trabalho da transcrição não se inscreveu num “qualquer purismo ou coqueteria metodológica” conforme salientam Demazière e Dubar (1997: 90), antes pelo contrário, tratou-se de uma opção que, de acordo com os mesmo autores, nos permitiria melhor restituir as marcas verbais produzidas no diálogo, um melhor acesso à análise das estratégias discursivas do sujeito e à dinâmica de interacção entre actores com papéis diferenciados e uma imersão nos dados que constituiu uma pré-análise dos mesmos, fundamental para as fases subsequentes da investigação.

No tratamento de dados recorremos a uma abordagem indutiva (Strauss e Corbin, 1991; Huberman e Miles, 1991; Guba e Lincoln, 1994; Demazière e Dubar,

⁷² Esta assunção que assumimos e que se encontra explícita ao longo de toda a segunda parte desta dissertação, não resulta de um qualquer virtuosismo puritano ou académico, mas de um claro reconhecimento na partilha e co-construção de sentidos que procuramos interpretar neste trabalho, uma compreensão transaccional e subjectivista (Denzin e Lincoln, 1994), na qual a interacção entre os sujeitos – investigador e investigados – contribuiu decisivamente para a construção do conhecimento.

⁷³ Todos os dados recolhidos se encontram registados em formato electrónico, como se pode conferir no CD-Rom em anexo à dissertação, à excepção dos documentos, que apenas os referenciamos no final da bibliografia consultada.

1997; Maroy, 1997), aquela que era mais coerente com as nossas opções metodológicas e com as estratégias de investigação que privilegiámos.

Para o processo de análise prévia, descoberta, desenvolvimento e consolidação progressiva que a análise indutiva dos dados pressupõe (Strauss e Corbin, 1991; Huberman e Miles, 1991; Maroy, 1997) recorreremos, numa primeira fase, a um programa informático adequado à análise de dados de tipo qualitativo – QSR NUD*IST Vivo (Qualitative Solutions and Research – Non-numerical Unstructured Data Indexing and Theorizing) – o que nesta fase se mostrou fundamental, facilitando o acesso e manuseamento dos dados e, deste modo, evitando centenas de folhas de papel em cima da secretária face às quais nos sentiríamos, pelo menos, desorientada. Apesar das potencialidades reconhecidas a este como a outros programas específicos para o tratamento de dados de natureza qualitativa, devemos admitir que não explorámos todas as suas possibilidades⁷⁴. Apenas recorreremos ao programa pelo facto de permitir a construção de uma base ou banco de dados (que podem ser de proveniência diversa), e desse modo nos possibilitar a organização e exploração dos conjuntos de dados recolhidos, nomeadamente as entrevistas semi-estruturadas, os registos biográficos escritos e as narrativas biográficas⁷⁵.

Neste sentido, foi-nos facilitado o processo de categorização emergente, ou seja, a identificação das categorias indígenas (Demazière e Dubar, 1997) próximas das palavras das narradoras, a sua sucessiva redefinição à medida que vão sendo introduzidos novos dados e a sua comparação constante e posterior redução e abstracção dando origem à emergência de categorias teóricas ou conceptuais (*Idem*). As primeiras categorias, de natureza mais descritiva vão sendo progressivamente integradas em categorias de natureza mais conceptual, princípio subjacente à teoria enraizada

⁷⁴ Sobre as potencialidades e limitações dos programas informáticos para tratamento qualitativo de dados salientamos algumas referidas por Valles (1997) que consideramos serem pertinentes reter. Assim, o autor destaca algumas vantagens, nomeadamente: permitirem imitar e superar os procedimentos manuais; ajudarem o investigador a marcar fragmentos de texto, codificá-los e recodificá-los através do desenvolvimento de um índice ou sistema organizador, facilitando o registo de ideias que vão emergindo (no programa por nós utilizado, através dos *memos*); possibilitarem a atribuição de vários códigos a um fragmento, permitindo a interacção entre diferentes documentos; darem acesso à recuperação no ecrã do computador a todos os fragmentos de texto codificados na mesma categoria, facilitando a sua inspecção; apoiarem na elaboração conceptual e teórica. Contudo, chama à atenção para alguns aspectos que os investigadores deverão ter em consideração, concretamente: um programa informático não pode converter-se num processo de análise, constituindo apenas um serviço condensado de tarefas mecânicas, cabendo o trabalho intelectual aos investigadores. Estes aspectos que aqui salientamos foram aqueles que constituíram as razões da nossa opção. Contudo, para considerações mais detalhadas remetemos para Richards e Richards (1994) e Valles (1997).

⁷⁵ Conferir no CD-Rom, anexos 1, 2, 4 e 5.

(*grounded theory*) preconizada por Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1991) sendo que, conforme salientam Demazière e Dubar (1997: 8), “o método que permite esta teorização é a comparação progressiva e permanente com outros dados, diferentes mas similares, distintos mas comparáveis”.

A metodologia que seguimos na análise dos dados tem subjacente alguns princípios, nomeadamente o da indução, da codificação aberta e da teorização, princípios que vários autores salientam (Strauss e Corbin, 1991; Huberman e Miles, 1991; Demazière e Dubar, 1997; Maroy, 1997). Estes princípios são essenciais quando se procura gerar uma teoria local, ancorada nos factos, e não a aplicação de uma teoria formal a um campo de estudo que, como refere Maroy (1997: 122), “sugerisse de imediato os conceitos, hipóteses e relações pertinentes a estudar”; neste caso correr-se-ia “o risco quer de “forçar” os dados, quer de negligenciar conceitos e hipóteses susceptíveis de emergirem indutivamente”.

Assim, o princípio indutivo supõe a inexistência de categorias preestabelecidas, devendo ser identificadas a partir dos dados, categorias que inicialmente são descritivas, indígenas (Demazière e Dubar, 1997), mas que progressivamente vão sendo redefinidas através de um processo de comparação constante, organizadas e reduzidas até à definição da estrutura categorial final que supõe a identificação de categorias mais abstractas (Strauss e Corbin, 1991; Maroy, 1997).

Deste princípio decorre, também, o da categorização aberta que, ao contrário da análise de conteúdo tradicional cuja observância determina que cada unidade de análise deve ser indexada apenas a uma categoria (Vala, 1986; Bardin, 1994), permite que um mesmo conteúdo seja susceptível de ser integrado em mais que uma categoria (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997) e estabelecer relações entre categorias que dêem acesso a análises e compreensões da realidade estudada com um alcance mais geral (Strauss e Corbin, 1991; Maroy, 1997).

Finalmente, o princípio da teorização decorre dos dois princípios anteriores, supondo que o processo de categorização se desenvolve por etapas sucessivas, no decurso das quais os investigadores identificam e registam regularidades, explicações e configurações possíveis que lhes permitam estabelecer encadeamentos causais e chegar a propostas de interpretação (Huberman e Miles, 1991; Maroy, 1997). O princípio da teorização supõe a passagem das categorias descritivas ou indígenas às categorias sábias

através de um processo de redução de categorias e abstracção progressiva (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997).

O processo de tratamento dos dados, no nosso caso, caracterizou-se por um conjunto de procedimentos que tiveram em conta os princípios antes enunciados. Assim, passamos a apresentar as diferentes etapas destes procedimentos.

À fase da transcrição das entrevistas e das primeiras cinco narrativas, seguiu-se uma leitura demorada e atenta, várias vezes revisitada, que nos permitiu a imersão (Huberman e Miles, 1991; Demazière e Dubar, 1997) nos primeiros dados recolhidos. Introduzidos estes dados no programa informático utilizado, assim como os registos biográficos escritos, procedemos à primeira codificação descritiva, necessariamente provisória, que nos orientou na selecção de novos “peritos experienciais” (Morse, 1994), a gravação e transcrição das suas narrativas, a sua leitura atenta e a codificação das mesmas, processo que fomos repetindo até considerarmos ter chegado à saturação teórica no mundo social (Bertaux, 1997) que elegemos para o estudo.

Esta primeira codificação⁷⁶ foi sendo acompanhada de um processo de comparação constante e de uma progressiva redução das categorias (Strauss e Corbin, 1991; Huberman e Miles, 1991) que nos permitiu identificar algumas isotopias (Hiernaux, 1997) e chegar à sistematização categorial⁷⁷ que constituiu o fio condutor da análise posterior (Huberman e Miles, 1991), análise que consistiu na elaboração de sinopses e sínteses mais teóricas. A análise horizontal dos diferentes documentos, através de um processo de comparação constante (Strauss e Corbin, 1991) que procurámos seguir, foi posteriormente acompanhado de uma análise vertical de cada narrativa, da elaboração de sinopses ou esquemas específicos (Demazière e Dubar, 1997) de cada uma das narrativas de modo a agregá-las em torno de unidades ou narrativas centrais que funcionaram como atractores das restantes narrativas⁷⁸.

⁷⁶ Conferir anexo 6 do CD-Rom, “Free Nodes”

⁷⁷ Conferir anexo 6 do capítulo 2. A codificação indutiva de todas as narrativas e o processo de comparação constante permitiu-nos identificar quatro ‘campos’ emergentes – na designação de Bertaux (1997) ‘níveis’ de análise – e presentes em todas as narrativas, estruturantes dos sentidos vividos e expressos das trajectórias, das práticas e das expectativas das narradoras. Esta redução/organização das categorias mais descritivas passou pela constituição de isotopias ou montes (Hiernaux, 1997) específicos e constituintes dos diferentes campos ou níveis identificados sendo que, de acordo com o princípio da codificação aberta, entre os diferentes campos existem relações densas – pelo que o campo da ‘formação’ (trajectórias e predisposições) é transversal aos outros campos emergentes – das quais se vão dando conta ao longo do texto interpretativo que apresentamos na segunda parte desta dissertação.

⁷⁸ Análise que sistematizamos no capítulo 6 desta dissertação.

O tratamento dos dados, através do processo indutivo de codificação e de comparação constante, foi completado e contrastado (triangulação das técnicas de tratamento dos dados) com a análise estrutural do discurso (Barthes, 1981; Hiernaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997). A mobilização da análise estrutural do discurso foi posterior à categorização indutiva o que nos permitiu, nesta última fase de tratamento e análise dos dados, um maior refinamento da análise, a identificação de locais estruturais pertinentes para a compreensão e interpretação dos conteúdos e dos sentidos expressos nos discursos⁷⁹ (Hiernaux, 1997).

A análise estrutural do discurso que efectuámos constituiu um modo de acesso importante aos sistemas de sentido, às lógicas subjacentes aos processos de formação e construção de identidade(s) que tínhamos como objectivo compreender e interpretar no estudo de caso seleccionado. De acordo com Hiernaux (1997: 163), a análise estrutural parte da ideia “de que o “sentido”, a percepção, resulta de – e “está” em – relações estabelecidas entre si pelos elementos que o material põe em acção”, relações que para o autor se definem por um conjunto de conjunções e disjunções mutuamente apelativas que num material (narrativa, entrevista..., no pensamento de um sujeito) formam sistemas ou estruturas de sentido, dando-nos acesso aos modelos culturais que as suportam.

No material de que dispúnhamos procurámos localizar e identificar homologias estruturais (Demazière e Dubar, 1997) significativas através da identificação daquelas relações mas, também, identificando nas narrativas os diferentes níveis que Barthes (1981) refere – o das funções, das acções e da narração – procurando na articulação destes diferentes níveis (de sequências, actores e argumentos) aceder à lógica interna da narrativa⁸⁰ (Barthes, 1981; Demazière e Dubar, 1997), às unidades de sentido e ao universo cultural do seu locutor (Hiernaux, 1997).

Esta análise estrutural possibilitou-nos, assim, um maior aprofundamento dos sentidos produzidos nos discursos pelos sujeitos participantes no nosso estudo, revelando-se particularmente pertinente na análise vertical da cada narrativa, sendo complementar da categorização indutiva e de comparação constante entre as diferentes narrativas.

⁷⁹ O que procuramos documentar ao longo da segunda parte desta dissertação.

⁸⁰ Análise particularmente explícita no capítulo 6.

O tratamento e análise dos dados efectuada e que acabámos de descrever culminou com a elaboração do texto interpretativo (Denzin, 1994) que apresentámos ao longo da segunda parte, o qual articula as lógicas e os sentidos dos sujeitos participantes no nosso estudo com o quadro teórico diversificado que considerámos relevante mobilizar para documentar, sustentar e triangular (Denzin, 1970) a nossa interpretação com diferentes perspectivas teóricas.

Finalmente, queremos salientar que uma interpretação, embora documentada, é sempre um trabalho subjectivo, uma arte (Denzin, 1994), ainda que tributária dos objectivos que procura atingir, e um comprometimento dos intérpretes com os seus leitores.

2.3.2 A equipa multidisciplinar

Antes de apresentarmos a interpretação resultante da metodologia privilegiada e que acabámos de contextualizar e caracterizar devemos registar os elementos relativos à caracterização da equipa multidisciplinar na qual centrámos o nosso estudo de caso, fundamentais para a compreensão dos dados e da interpretação que deles resultou.

Esta equipa multidisciplinar integra-se numa organização da administração pública – um Centro Distrital de Segurança Social – tendo sido constituída um ano antes do início do nosso estudo. A sua constituição resulta da publicação de uma Lei sobre Direito de Menores – Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – a qual distingue a intervenção do Estado no âmbito da justiça junto dos menores em: protecção de crianças e jovens e tutelar educativa⁸¹. Esta distinção, de conteúdo e de forma, leva à definição de áreas específicas de intervenção da competência de diferentes organismos públicos. O Instituto de Reinserção Social, da dependência do Ministério da Justiça, responderá junto dos Tribunais de Menores aos pedidos de intervenção destes Tribunais relativamente a menores considerados ‘delinquentes’ (para dar cumprimento à Lei Tutelar Educativa, Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro) e a Segurança Social, da dependência do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, aos menores que ainda não considerados ‘delinquentes’ “se encontrem em perigo por razões de segurança,

⁸¹ Esta distinção remete para a definição de duas lógicas sócio-pedagógicas, a saber, a da ‘protecção’ de crianças e jovens e a da ‘punição’ e ‘reeducação’ de menores considerados ‘delinquentes’.

saúde, formação, educação ou desenvolvimento resultante de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou jovem” (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, n.º 147/99, art.º 3).

A definição destes dois âmbitos de intervenção, cada um deles da competência de organismos diferenciados, remeteu para a competência da Segurança Social o cumprimento da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em colaboração com os Tribunais especializados de Família e Menores e de Comarca, competência que contaria, para a sua concretização, com um enquadramento legal⁸² definindo a constituição de ‘Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais’ (adiante designada(s) EMAT’s).

2.3.2.1 Constituição da EMAT: enquadramento legal e funcional na Organização

Como vem definido no diploma legal – Decreto-Lei n.º332-B/2000 de 30 de Dezembro, nomeadamente nos artgs. n.º 7, 8 e 9 – a estas equipas caberiam as seguintes competências:

Art. n.º7: O acompanhamento dos menores em perigo junto dos tribunais compete às equipas multidisciplinares do sistema de solidariedade e segurança social, a constituir, consistindo designadamente:

- a) No apoio técnico às decisões dos tribunais tomadas no âmbito dos processos judiciais de promoção e protecção;
- b) No acompanhamento da execução das medidas de promoção dos direitos e de protecção aplicadas;
- c) No apoio aos menores que intervenham em processos judiciais de promoção e protecção.

Art. n.º8: O apoio técnico às decisões dos tribunais tomadas no âmbito dos processos judiciais de promoção e protecção consiste, designadamente:

- a) Na elaboração de informações ou relatórios sociais sobre a situação da criança ou do jovem, do seu agregado familiar ou das pessoas a quem estejam confiados;

⁸² Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de Dezembro, no qual se define que o acompanhamento dos menores em perigo junto dos tribunais “compete a equipas multidisciplinares do sistema de solidariedade e segurança social a constituir”.

- b) Na intervenção em audiência judicial;
- c) Na participação nas diligências instrutórias, quando o juiz assim o determine.

Art. n.º9: O acompanhamento a que se reporta o presente capítulo inicia-se relativamente aos processos judiciais de promoção e protecção entrados nos tribunais a partir do dia 1 de Janeiro de 2001.

Na sequência deste Decreto-Lei, e para dar cumprimento ao mesmo⁸³, a Organização decide recrutar Licenciados em Psicologia, Serviço Social e Direito e constituir a referida equipa a partir de Abril de 2001⁸⁴, a qual se vai alargando progressivamente até meados de 2002, perfazendo um total de 20 elementos, com diferentes formações: Psicólogos e Assistentes Sociais em maior número, duas Juristas e uma Professora Especializada, equipa coordenada por uma Assistente Social.

A equipa é, assim, constituída por elementos com formação inicial diversificada e todos do género feminino. A diversidade da formação é definida legalmente e assumida pela Organização que, no entanto, fez uma selecção das áreas de formação, definindo as que considerou mais pertinentes: Psicologia, Serviço Social e Direito⁸⁵.

Esta equipa tinha como objectivo fazer assessoria técnica – de acordo com as competências anteriormente referidas – ao Tribunal especializado de Família e Menores do Concelho no qual está sediado o Centro Distrital de Segurança Social. Entretanto, encontravam-se em fase de constituição mais dois Tribunais especializados (de Família e Menores) em concelhos próximos, área que até então era da competência do Tribunal de Família e Menores já constituído, e aos quais alargaram a sua intervenção.

Funcionalmente, a EMAT integra-se num dos núcleos da unidade de Acção Social do Centro Distrital de Segurança Social, como se pode ler no organograma da Organização (cf. anexos 7a e 7b do capítulo 2). Neste núcleo – Núcleo de Intervenção Social (NIS) – integram-se diferentes equipas de intervenção social, nomeadamente as designadas equipas locais de Acção Social, sediadas em todos os concelhos do distrito do âmbito de intervenção deste Centro Distrital de Segurança Social. Cada uma das

⁸³ Sabemos que nem todos os Centros Distritais de Segurança Social do país optaram pela constituição de equipas de raiz.

⁸⁴ Nesta altura foram admitidas 3 licenciadas em Psicologia, 3 licenciadas em Serviço Social e 1 licenciada em Direito.

⁸⁵ Devemos salientar que o documento legal define a necessidade de constituição de equipas multidisciplinares, mas não identifica as áreas disciplinares a integrar nessas equipas. A selecção das mesmas foi privilegiada pela Organização que assumiu estas áreas como categorias epistemológicas e cognitivas mais pertinentes para a área de intervenção em causa.

equipas é coordenada técnica e funcionalmente por uma Coordenadora, as quais se encontram dependentes hierarquicamente da Directora do NIS.

Ao contrário das equipas locais de acção social, a EMAT, à data da sua constituição ficou sediada no edifício principal do Centro Distrital, fisicamente próxima da Directora do NIS e outras chefias superiores. Dispunha, neste edifício, de dois gabinetes: um grande, onde todas as técnicas tinham uma secretária e outro equipamento de trabalho (nomeadamente equipamento informático, telefones, estantes e dossiers de arquivo de material), e um mais pequeno, onde posteriormente ficaram as Juristas que integram a equipa, mas que simultaneamente dão apoio a outras equipas (concretamente, à equipa de adopções, de colocações familiares e de 3ª idade).

Assim, todas as Técnicas da EMAT dispunham de um espaço físico comum, no qual se encontrava também a Coordenadora (por opção própria), localizado centralmente, o que constituiu para a equipa uma referência importante para a sua inserção no espaço sócio-técnico da Organização e para a construção progressiva de “uma equipa com identidade”, nas palavras de algumas Técnicas e da própria Coordenadora da equipa. No entanto, esta organização e localização inicial da equipa, que terá sido um importante mobilizador das Técnicas, não constituía uma situação definitiva, e não foi sequer muito duradoura, o que é expressivo nas palavras da Directora do NIS, quando nos fala da equipa, na entrevista que tivemos:

[...] eu vou-lhe falar porque é que surgiu esta equipa e porque é que ela está aqui sediada hoje e amanhã poderá não estar. Com a entrada em vigor da nova legislação sobre os menores, muitas das competências que eram do IRS passaram para a Segurança Social. Por isso, houve necessidade de nós criarmos uma equipa pluridisciplinar que apoiasse as situações dos menores com processo a nível do Tribunal, nomeadamente dos Tribunais de Família e de Menores. Portanto, nós tivemos necessidade de constituir uma equipa, a partir do momento em que entrou em vigor essa Lei, em Janeiro de 2001, que se especializasse na assessoria aos Tribunais. [...] Todas elas entraram, pela primeira vez, num trabalho aqui. Abriu-se um concurso, especificamente, para este trabalho e, no edital do concurso, vinha especificado que era para trabalhar com menores. Por isso, quando as pessoas foram contratadas foi claramente para este trabalho. (Directora do NIS, entrevista).

De facto, um ano após a sua constituição, a equipa foi ‘reorganizada’ (nas palavras da Directora do NIS), ‘dividida’ (nas palavras das Técnicas da EMAT), por razões técnicas e funcionais que a Directora do NIS justificou:

Ela [a EMAT] está integrada no Núcleo de Intervenção Social, e está aqui sediada, nos Serviços Centrais. Agora estamos numa fase de reorganização, e temos ponderado muito esta questão desta equipa de assessoria aos tribunais, que nos tem levado a concluir que esta equipa, agora, que está formada, que está especializada, tem que passar para o território, porque é no território que tudo se desenvolve. Ou seja, o conhecimento que adquiriram aqui, esta especialização, elas agora têm que começar a ir para o terreno. E, por isso, a nossa aposta é que esta equipa fez um caminho, ainda há um caminho a percorrer e esse tem que ser garantido o apoio técnico pelo Núcleo de Intervenção Social, que tem que ter um grupo de Técnicos, cada vez mais a investirem nesta área dos menores e de assessoria aos tribunais, mas eles passarem gradualmente para as equipas. E é, neste momento, a nossa aposta e a nossa reorganização, é apostar no território, a equipa está sediada no território, onde os problemas se levantam, e onde a população está, para estar mais perto da população, considerando que há uma área, nomeadamente a questão dos menores, que tem que ser considerada uma especificidade. [...] Nós estamos já a trabalhar com as equipas, sensibilizando as próprias equipas, que já estão no terreno, para esta nova organização do serviço, e esta equipa, aqui, também já sabe que um dia destes vai começar a “dar o salto”. [...] É nisto que nós vamos apostar, vamos apostar a partir de 2 de Abril de 2002. //86 E, por isso, vai encontrar esta equipa com alguma pena, porque esta equipa é um todo e têm consciência que agora vão começar a fazer parte de outro todo. Mas, também, nós achamos que isso é importante, porque embora tenham uma especificidade [...] elas levam conhecimentos suficientes em termos de uma especialização, isto é muito importante... (Directora do NIS, entrevista).

A entrada em funcionamento de mais Tribunais especializados na área de intervenção do Centro Distrital e a necessidade de uma resposta integrada a nível de acção social no âmbito da Segurança Social foram as justificações apresentadas para a reorganização da equipa às Técnicas da EMAT, e a nós próprios, como se percebe nas palavras da Directora anteriormente referidas.

De acordo com a informação e a argumentação que a Directora do NIS proporciona,⁸⁷ e que nós também pudemos observar, esta reestruturação traduziu-se na

⁸⁶ As duas barras verticais, que utilizaremos nas citações das autoras sempre que se revele pertinente, significam uma alteração na sequência do discurso produzido pelas narradoras, neste caso, um retrocesso por referência à sequência do mesmo. Por vezes, consideramos ser importante esta alteração na transcrição das citações, com o objectivo de melhor evidenciarmos o sentido produzido na oralidade.

⁸⁷ Devemos salientar que esta informação resulta da primeira entrevista que realizámos – neste caso, a uma informadora chave no processo da investigação – coincidindo com o início da investigação empírica. Assim, a nossa investigação empírica inicia-se após o primeiro ano de funcionamento da EMAT, e coincide com a reestruturação da mesma. As reuniões de equipa observadas (à excepção da primeira em Março de 2002) e as entrevistas de investigação aos elementos da EMAT, decorrem todas após a reestruturação da equipa e decorridos, no caso das narrativas biográficas, entre 8 e 12 meses após esta reestruturação. Este facto pode explicar as experiências e sentimentos expressos pelas autoras das narrativas e a distinção entre o ‘antes’ e o ‘agora’ que várias salientam e que apresentamos e discutimos nos capítulos seguintes, nomeadamente no capítulo 4.

‘divisão’ da equipa inicialmente constituída e na distribuição e integração das Técnicas da EMAT em algumas das equipas locais de acção social⁸⁸ do âmbito de intervenção do Centro Distrital de Segurança Social, aquelas que estão em funcionamento no Concelho do referido Centro Distrital e concelhos limítrofes (no total de seis, distando de um limite máximo de cerca de 40 Km do Centro Distrital) e cujo âmbito de intervenção está abrangido pelos Tribunais especializados de Família e Menores – actualmente três, o já existente anteriormente (âmbito da intervenção das equipas Vermelha, Rosa, Verde e Laranja) e mais dois, criados no concelho da equipa Amarela e da equipa Azul⁸⁹.

A partir de Abril de 2002, as Técnicas da EMAT passaram a integrar as referidas equipas locais, tanto quanto possível uma Psicóloga e uma Assistente Social, por equipa, em algumas equipas mais que duas Técnicas, em função do volume de trabalho da equipa no âmbito das solicitações do Tribunal, tendo permanecido algumas Técnicas no local de origem (uma Psicóloga, as duas Juristas e a Professora Especializada), constituindo estas o núcleo de apoio técnico da EMAT. Existiram, contudo, algumas resistências, como nos falam as autoras nas suas narrativas, mas também algumas dúvidas em relação ao actual modelo em implementação, nomeadamente por parte da Coordenadora da EMAT, conforme argumenta na entrevista:

E, portanto, eu achei que devia chamar a atenção para aquilo que achava que eram as fragilidades do modelo [reorganização da EMAT/territorialização da acção]. Agora, eu vou fazer tudo o que estiver ao meu alcance para que o modelo funcione, porque acho que a lealdade e a seriedade institucional é uma coisa que eu prezo muito; e, portanto, essas coisas estarão sempre na linha da frente. E também digo que tenho uma tarefa muito difícil pela minha frente; vou fazê-lo o melhor que souber e puder, vou-me esforçar imenso. Depois, se conseguir, vou querer que me chamem diplomata, porque acho que cumpro o papel da diplomacia. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Da reestruturação, resultou a dispersão dos elementos da EMAT e a sua integração nas equipas locais de acção social, mas também a partilha de funções de coordenação pelos diferentes coordenadores em questão – a coordenadora inicial da EMAT e as coordenadoras de cada uma das equipas locais. Esta partilha de funções contestada, de alguma forma (umas vezes explícita, outras implícita), pelas diferentes coordenadoras, traduzir-se-ia numa assunção da coordenação técnica por parte da

⁸⁸ O que graficamente se encontra reproduzido no anexo 7c do capítulo 2, organograma da integração funcional da EMAT na Organização após a sua reestruturação.

⁸⁹ Conferir elementos relativos a estas equipas, no que respeita ao âmbito de intervenção das Técnicas da EMAT, no anexo do capítulo 3, quadro 1.

coordenadora da EMAT e na coordenação funcional (recursos, férias, ...) por parte das coordenadoras das equipas locais relativamente aos elementos da EMAT que integraram estas equipas locais de acção social.

É esta assunção da coordenação técnica que a Coordenadora da EMAT considera “o papel da diplomacia”, e que a levou a negociações na fase da reestruturação, as quais se traduziram, conforme refere⁹⁰:

E, portanto, porque a operacionalização exige meios rápidos e com alguma eficácia, as pessoas têm que saber exactamente daquilo que estão a falar. Por isso, o debate técnico, para um apoio técnico, parece-me imprescindível. Eu negocie, quase toda a gente aceitou, e quinzenalmente eu reuno com os Técnicos da assessoria para discussão técnica. Negocie, também, reunir mensalmente com a Coordenadora de cada equipa local, para fazer o balanço e para começar a fazer a ponte entre o debate técnico e a coordenação, porque eu vou ser, digamos, a depositária da experiência, da reflexão... de uma série de gente e quero fazê-la chegar a quem supervisiona, a quem possibilita ou não a exequibilidade da acção. Depois, também negocie a liberdade, por solicitação dos técnicos, ou por solicitação da própria coordenação, ou por minha solicitação, de eu aparecer nas equipas quando precisasse e entendesse. Outra questão que eu estou a negociar é que se crie um dossiê de menor, independentemente da acção social, para que não se misturem os dados e para que se possa estudar... [...] Eu pensei que isto era o básico, e que sem isto eu não poderia fazer apoio técnico. Até este momento, falta ainda negociar com três coordenadoras, mas até este momento, com as outras coordenadoras as coisas foram aceites. Agora, vamos lá ver como é que eu consigo executar isto, na medida em que estamos agora com alguns constrangimentos orçamentais até ao final do ano. Se eu conseguir, de facto, que a assessoria seja um rosto do Centro Distrital, e seja um rosto coerente e que até se faça alguma escola de determinado tipo de intervenção, se eu conseguir isto, eu considero-me uma grande diplomata. Tenho sérias reservas, mas vou dar o meu melhor. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

A reorganização da EMAT constituiu um momento relevante na vida da equipa, tendo sido experienciada pelos diferentes elementos que a integram de forma intensa com impacto no seu quotidiano profissional e na percepção das suas práticas.

⁹⁰ Esclarecemos que a entrevista que realizámos à Coordenadora da EMAT – informadora chave no processo de investigação – foi em Maio de 2002, ou seja, um mês após o início da reestruturação da EMAT, devendo-se entender e enquadrar os seus argumentos num presente, ainda, contínuo.

2.3.2.2 Caracterização da EMAT e das Técnicas que integraram a amostra teórica do nosso estudo

A EMAT integra algumas características que importa registar, pois elas estão presentes nas diferentes ordens de realidade – nomeadamente na realidade histórico-empírica, psíquica e semântica (Bertaux, 1997) – que as narrativas exprimem.

Um primeiro elemento a registar de caracterização da equipa é a sua recente constituição no interior da Organização e o seu enquadramento legal, do qual resulta a emergência de uma categoria profissional nova no campo do trabalho (Dubar e Tripier, 1998). A categoria de ‘Assessor Técnico dos Tribunais’ é recente, introduzindo uma designação nova no campo do trabalho social e exigindo, também, a incorporação desta categoria, gerada no campo do trabalho, na identidade profissional.

Este aspecto tem particular importância para se compreenderem as ofertas e as procuras de identidades possíveis ao nível da transacção objectiva operada nos sistemas de acção nos quais as autoras se encontram implicadas, transacção que, segundo Dubar (1997), deve ser concebida como uma verdadeira negociação entre os que procuram e os que oferecem uma identidade. Se em qualquer dos casos de procura e oferta de identidades a negociação faz parte do processo de interacção social e profissional, este apelo é ainda mais incisivo face à incorporação recente desta categoria social no campo do trabalho das autoras e das instituições. As Técnicas integraram recentemente a equipa de ‘Assessoria Técnica aos Tribunais’, constituída no momento da sua integração na instituição o que, por um lado, é experienciado pelas Técnicas como um elemento positivo mas, por outro lado, exige das autoras e da Organização um processo de produção de regras e construção de legitimidades negociadas geradas, por vezes, entre tensões e alianças de parte a parte.

Um outro elemento a registar é o da área de intervenção profissional das Técnicas. Estas últimas encontram-se a trabalhar numa área de intervenção nova, com a qual a quase generalidade nunca tinha tido qualquer contacto, apesar das experiências de trabalho diversificadas de todas elas. Tratando-se de uma área de trabalho que se inscreve dentro do trabalho social, área em que praticamente todas construíram as suas trajectórias profissionais (apesar das formações de base serem diversificadas), ela insere-se num campo mais específico – justiça de menores – inserindo as Técnicas num

espaço de intermediação entre menores, famílias e instituições dentre as quais o(s) Tribunal(ais) tem um peso predominante e determinante face ao modo como experienciam o seu trabalho actual e mobilizam os seus saberes.

Os dois elementos referidos anteriormente articulam-se com outros dois aspectos que se prendem com a dinamização da equipa e o compromisso da Organização na formação contínua e específica dos seus elementos. Relativamente a este último aspecto, a Organização facultou uma formação inicial e específica para a área de intervenção das Técnicas, de um dia, no início da constituição da equipa. Embora tivesse sido prevista mais formação, a mesma não terá sido disponibilizada por razões económicas e orçamentais.

Este ‘défice’ foi, em certa medida, compensado pela realização de reuniões de ‘debate técnico’ bimensais, cuja realização foi decidida pela Coordenadora desde o início da constituição da equipa, constituindo para a maioria das Técnicas um espaço importante de debate e de construção de uma dinâmica e de uma identidade próprias. Estas reuniões tendo sido mantidas mesmo após a reorganização da equipa no espaço físico onde anteriormente estava sediada, constituíam uma oportunidade de (re)encontro e de partilha de saberes e, sobretudo, de angústias, que para algumas era fundamental, como que “um porto seguro” (nas palavras de uma das Técnicas). No entanto, foram entretanto interrompidas, por decisão da Directora do NIS, considerando existir uma acumulação de trabalho ao qual era prioritário responder.

Finalmente, importa identificar os elementos mais relevantes de caracterização das Técnicas da EMAT que constituíram “peritas experienciais” (Morse, 1994) do nosso estudo, nomeadamente nas narrativas biográficas, orais e escritas. De um total de vinte Técnicas que integravam a EMAT, participaram no nosso estudo, de uma forma mais directa⁹¹, quinze Técnicas sobre as quais incidiremos a nossa caracterização no que se refere a idade, estado civil, número de filhos, formação inicial, trajectória profissional e vínculo profissional actual⁹².

⁹¹ De facto, todas elas participaram no estudo, na medida em que integravam o nosso objecto de observação, concretamente nas reuniões de ‘debate técnico’, bem como eram co-autoras de documentos privados que integraram a nossa pesquisa documental.

⁹² Conforme já anteriormente referimos, na constituição da nossa amostra teórica estiveram presentes critérios de diversidade no que respeita a características pessoais e profissionais das Técnicas, no sentido de constituir uma amostra de variação máxima (MacMillan e Schumacher, 1997), pelo que as cinco Técnicas não incluídas nesta amostra mantinham características semelhantes às aqui apresentadas.

No quadro 2.5 apresentamos alguns dos elementos de identificação das autoras, nomeadamente idade, situação familiar e formação inicial. A idade das autoras varia entre 27 e 52 anos, situando-se a média de idades nos 33 anos. Relativamente ao estado civil das autoras, elas dividem-se quase equitativamente entre solteiras e casadas, integrando uma separada e uma que vive em união de facto. Todas as autoras casadas, excepto a Dalila, têm filhos. De salientar que a Palmira foi mãe, pela primeira vez, pouco tempo antes de lhe fazermos a entrevista. A Odete teve o seu segundo filho também pouco tempo antes da realização da nossa entrevista e a Antónia estava prestes a ser mãe pela terceira vez à data da entrevista. A formação inicial das autoras é também diversificada. Procurámos o mesmo número de Assistentes Sociais e Psicólogas (as formações predominantes na equipa), tendo integrado todas as Técnicas com formação em direito, a professora especializada e uma Técnica com formação em Política Social.

Quadro 2.5 Caracterização da amostra teórica

Autoras	Idade	Estado Civil	N.º de filhos	Formação Inicial
Antónia	34	casada	3	Serviço Social
Beatriz	52	casada	1	Magistério Primário
Carlota	29	solteira	0	Psicologia
Dalila	33	casada	0	Direito
Eva	35	Separada	0	Direito
Filomena	26	solteira	0	Psicologia
Gorete	29	união de facto	0	Política Social
Henriqueta	29	solteira	0	Serviço Social
Ilda	36	casada	2	Serviço Social
Júlia	30	solteira	0	Serviço Social
Luísa	36	solteira	0	Psicologia
Maria	27	solteira	0	Psicologia
Noémia	41	casada	2	Serviço Social
Odete	32	casada	2	Psicologia
Palmira	27	casada	1	Psicologia

As trajectórias, nomeadamente profissionais, das autoras, embora diversificadas, apresentam aspectos comuns, a um número significativo de Técnicas. Assim, quase todos os elementos da equipa concluíram a formação inicial (que lhes conferiu o

diploma de acesso ao emprego) nas décadas de 80/90, a maior parte na década de 90. A generalidade das autoras, à excepção de duas delas, encontravam-se a trabalhar na altura em que decidiram concorrer ou mudar para este trabalho. No entanto, tinham um vínculo de trabalho frágil, em que a mobilidade possível (para algumas, representa tempos médios de permanência no mesmo trabalho de 3 a 4 meses) é uma mobilidade externa, em mercados profissionais – o “que implica elevadas taxas de mudança de empregadores ou de sectores, acompanhadas da permanência no mesmo tipo de actividade” (Dubar, 1997a: 176). Algumas das autoras conseguiram inserir-se no mercado interno de trabalho após algum tempo de espera, o qual variou entre um e dez anos.

À excepção das Técnicas que tinham sido transferidas de outros serviços da Segurança Social (duas, neste caso, a Professora especializada e a Coordenadora que é Assistente Social), todas as Técnicas admitidas em Abril de 2001 celebraram, à data da sua admissão, um contrato individual de trabalho (CIT) com o Centro Distrital de Segurança Social, tal como outras Técnicas que viriam integrar a equipa ao longo do ano de 2001 e 2002. Ao mesmo tempo, algumas Técnicas com vínculo à função pública e à organização, integradas nas equipas de acção social, foram destacadas para a assessoria aos tribunais⁹³. Na nossa amostra contamos com as oito Técnicas que integraram desde o início a equipa, três Técnicas com contrato individual de trabalho que integraram posteriormente a equipa ao longo de 2001 e 2002, uma Técnica que integrou a equipa em Junho de 2001, vinda de outro organismo da função pública (com vínculo à função pública), e três Técnicas que passaram da acção social para a assessoria aos tribunais, também com vínculo definitivo à Organização.

No quadro 2.6 apresentamos a situação jurídico-profissional de cada uma das autoras e a data de integração na equipa.

⁹³ A Directora do NIS na entrevista explicita este processo de admissão progressiva de Técnicos, afirmando que: *“Inicialmente entraram seis Técnicos, gradualmente nós temos vindo a constituir a equipa e, inclusivamente, com a ‘prata da casa’ fomos buscar outros recursos, porque fomos constatando que há várias situações de menores com algum tipo de deficiência e, por isso, chamámos também para esta equipa uma professora especializada. Portanto, neste momento nós temos, incluindo a assessoria aos tribunais e a emergência infantil (equipa constituída aqui para as situações que surgem de emergência), portanto, no total, para a equipa de assessoria aos tribunais e de emergência infantil nós, neste momento, temos vinte elementos.”*

Quadro 2.6 Situação jurídico-profissional das Técnicas

Autoras		Data de integração na EMAT	Situação contratual
Nome	Formação		
Antónia	Assist. Social	04/2001	Contrato Individual
Beatriz	Prof. Espec.	01/2001	Vínculo
Carlota	Psicóloga	04/2001	Contrato Individual
Dalila	Jurista	04/2001	Contrato Individual
Eva	Jurista	01/2002	Contrato Individual
Filomena	Psicóloga	12/2001	Contrato Individual
Gorete	Política Social	06/2001	Vínculo
Henriqueta	Assist. Social	04/2001	Contrato Individual
Ilda	Assist. Social	04/2002	Vínculo
Júlia	Assist. Social	04/2001	Contrato Individual
Luísa	Psicóloga	04/2001	Contrato Individual
Maria	Psicóloga	04/2001	Contrato Individual
Noémia	Assist. Social	06/2002	Vínculo
Odete	Psicóloga	04/2002	Vínculo
Palmira	Psicóloga	11/2001	Contrato Individual

A grande maioria dos elementos que integram a equipa foram contratados com um contrato individual de trabalho (CIT), tendo alguns deles vínculo efectivo à função pública: a Coordenadora e algumas Técnicas que sofreram uma mobilidade horizontal, sendo transferidas de outras equipas da Organização para esta equipa. Saliente-se que o contrato individual de trabalho é uma figura jurídico-laboral existente na legislação laboral portuguesa desde 1966⁹⁴ para as instituições privadas, tendo vindo a ser progressivamente adoptada nas instituições públicas, nomeadamente a partir da década de 90. Face aos direitos dos trabalhadores da função pública, os trabalhadores contratados com o CIT têm reduzidos os direitos em termos sociais e laborais como, por exemplo, acesso aos benefícios sociais de saúde, férias e promoção interna.

A caracterização que fazemos da EMAT e dos elementos que constituíram a nossa amostra teórica procura situar a equipa e os elementos que a integram no espaço e no tempo e, assim, contribuir para dar a conhecer algumas das condições inerentes às acções, opções e argumentos que estão presentes na trama narrativa das autoras do nosso estudo. Embora recorramos a estes elementos ao longo do texto que apresentamos na segunda parte, eles constituem, desde já, um referente importante para a contextualização das experiências narradas.

⁹⁴ Através do Decreto-Lei nº47032 de 27/5/1966 e posteriormente revisto pelo Decreto-Lei nº49408 de 24/11/1969.

2.4 Sumário

Neste capítulo incidimos, num primeiro momento, no processo metodológico por nós privilegiado na realização do estudo de caso. Inscrevendo-o no paradigma de investigação qualitativa (Guba e Lincoln, 1994; Morse, 1994; Olabuénaga, 2003), evidenciamos as convicções – ontológicas, epistemológicas e metodológicas (Guba e Lincoln, 1994) – que nos mobilizaram à realização de um estudo desta natureza, convertendo-o numa oportunidade e num desafio.

Num segundo momento, contextualizamos o estudo de caso enquanto foco do estudo (Stake, 2003), salientando as principais características deste tipo de estudos (Yin, 1989; Merriam, 1998; Stake, 2003), convergentes neste estudo específico. Evidenciamos, também, o percurso da investigação: razões da selecção do caso específico (Morse, 1994; Stake, 2003), acesso às fontes de informação e constituição da amostra teórica, técnicas e instrumentos privilegiados na recolha de dados e no tratamento da informação.

Num terceiro momento, fazemos uma apresentação e caracterização da equipa multidisciplinar que constituiu o estudo de caso, relevando os elementos que consideramos importantes para uma melhor compreensão do texto interpretativo que apresentamos nos capítulos seguintes e que resulta do processo de aprendizagem emergente do campo em estudo, da dinâmica transaccional (Denzin e Lincoln, 1994) estabelecida entre quem investigou e foi investigado.

SEGUNDA PARTE

Formação, Trabalho e Construção de Identidade(s)

Capítulo 3

Profissão e Identidade no Trabalho

« La mise en cohérence des « trajectoires subjectives », des « mondes vécus du travail » et des « conceptions du savoir professionnel » dessine des logiques subjectives reliant le sens accordé au travail, l'anticipation du parcours professionnel et les croyances sur les savoirs utiles. »

(Dubar & Tripier, 1998 : 237)

Introdução

O trabalho, a actividade profissional a que cada um dedica uma parte considerável do seu tempo, a profissão, é um elemento central na definição do eu individual e social que identifica uma pessoa. Hughes (1996: 75) afirma mesmo, que “a profissão é um dos elementos considerados para fazer um julgamento sobre alguém e, certamente, um dos elementos que mais influencia a forma como cada um se julga a si próprio”.

A centralidade do trabalho, do exercício de uma actividade profissional reconhecida na actualidade através de uma contrapartida monetária – o salário – é mesmo uma condição de acesso à cidadania como reconhecem vários autores (Arendt, 2001; Gorz, 1991), embora, a sua conceptualização e apropriação social e individual não tenha sido sempre a mesma ao longo da História⁹⁵. Considerando a centralidade do trabalho na construção da auto-imagem e da imagem social (identidade para si e identidade para o(s) outro(s)), a forma como este é definido, ‘etiquetado’ (Hughes, 1996) e reconhecido socialmente através das profissões é um dos meios de apresentação social de cada pessoa. Ter uma profissão é permitir-se apresentar-se a si próprio e ao outro de “maneira socialmente reconhecida” (Dubar, 2000: 95), ser uma pessoa valorizada socialmente, é ser um profissional, um membro de uma profissão⁹⁶.

Ao conceito de profissão estão, contudo, associados posicionamentos teóricos diversos, nomeadamente por parte de diferentes correntes da sociologia, mais

⁹⁵ Sobre a experiência humana do trabalho e a sua conceptualização ao longo da História, Hannah Arendt (2001), no seu livro intitulado *A Condição Humana*, faz uma análise pormenorizada, distinguindo entre *labor*, *trabalho* e *acção*. Esta distinção é importante para a compreensão das categorias actuais de *trabalho* e *profissão*. Ainda sobre o conceito de trabalho ao longo da história, Isabelle Billard (1993), num artigo intitulado “Le travail: un concept inachevé”, faz também uma síntese interessante sobre a apropriação do conceito e suas consequências no modo como nos relacionamos com o trabalho na actualidade.

⁹⁶ Claude Dubar, autor francês com literatura abundante nesta área, nomeadamente da(s) identidade(s) profissional(ais), define as identidades profissionais como “maneiras socialmente reconhecidas, para os indivíduos, de se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (Dubar, 2000, 95). Do mesmo autor e sobre as identidades profissionais, pode consultar-se, entre outras obras: *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 1991, Paris: A. Colin; *Les identités individuelles et collectives dans le champ professionnel*, in *Traité de Sociologie du Travail*, 1994, Bruxelles : De Boeck; *Usages sociaux et sociologiques de la notion d’identité*, *Education Permanente* 128, 1996.

concretamente, da sociologia das profissões⁹⁷, e designadas habitualmente de teorias funcionalistas (anos 30, 40 e 50), interaccionistas (anos 50 e 60) e, mais recentemente, as teorias neoweberianas e neomarxistas (anos 70).

As teorias funcionalistas sustentam o conceito de profissão “como um objecto teórico em ruptura com os objectos da prática quotidiana” (Bourdoncle, 1991: 78), fazendo uma distinção entre profissões e ocupações. Os defensores das teorias funcionalistas, como Parsons e Merton, têm como pressupostos subjacentes à análise das verdadeiras profissões: i) uma concepção estática do facto social; ii) a convicção de que existe uma ordem social instituída; e, consequentemente, iii) análises sincrónicas da realidade (Dubar, 1997a). Estas teorias reconhecem o estatuto de profissão quando existe organização de uma comunidade reconhecida, ocupando uma posição social e/ou organizacional elevada e com uma formação longa. Wilensky (1964) propõe seis critérios ordenados e progressivamente selectivos para a caracterização de uma profissão, ou para que uma ocupação possa vir a constituir-se em profissão: 1) ser exercida a tempo inteiro; 2) comportar regras para o seu exercício; 3) ter uma formação e escolas especializadas; 4) possuir organizações profissionais; 5) possuir uma protecção legal do monopólio; 6) ter um código deontológico.

Em síntese, apesar de existirem especificidades tipológicas na caracterização da profissão, entre os vários autores que se inscrevem na perspectiva funcionalista, segundo Dubar (1997a), pode-se identificar como pontos comuns a existência de: i) princípios éticos e deontológicos para a regulação da actividade profissional; ii) saber

⁹⁷ Dentro da Sociologia, o ramo designado de Sociologia das Profissões surge nos Estados Unidos da América nos anos 30 do século passado, alargando-se quase em simultâneo à Inglaterra e outros países anglo-saxónicos, nomeadamente no âmbito das teorias funcionalistas, cujo principal representante é Talcott Parsons. Apesar de ser com Parsons e, posteriormente, com Merton (década de 50) que a Sociologia das Profissões se desenvolveu, não devem ignorar-se alguns percursos importantes neste campo de estudos, como Durkheim, que em 1893 afirmava que “um dia virá, onde a nossa organização social e política terá uma base exclusivamente ou quase exclusivamente profissional”. Os trabalhos de Durkheim publicados na última década do século XIX e primeiros anos do século XX, tais como o *Suicídio* (1897) e *A Divisão Social do Trabalho* (1902), bem como os de Weber e Marx são referentes importantes e antecipadores do campo que posteriormente se viria a designar de Sociologia das Profissões. Na década de 50, ainda nos Estados Unidos da América, emerge uma nova corrente designada de sociologia interaccionista dos grupos profissionais, liderada por Everett Hughes ao qual se associaram outros pensadores como Anselm Strauss, Simmel e Park, entre outros, todos eles ligados à denominada Escola de Chicago. No fim dos anos 60 e, também, nos Estados Unidos da América, surgem novos debates no campo das Teorias das Profissões, cedendo lugar as teorias funcionalista e interaccionista às denominadas teorias marxistas e weberianas ou também apelidadas de neomarxistas e neoweberianas, nos anos 70, às quais se associam pensadores como Freidson e Larson entre outros. Não sendo nosso objectivo fazer uma análise aprofundada sobre as diferentes teorias subjacentes ao campo da Sociologia das Profissões, devemos referir que para um conhecimento mais detalhado deste campo de estudos pode consultar-se entre outras obras: Dubar e Tripiier (1998), *Sociologie des Professions*, Paris: Armand Colin.

científico, garantia da competência e da especialização de um grupo profissional, constituindo barreira de entrada indiscriminada de indivíduos para essa profissão. Ou seja, “por um lado, as profissões formam comunidades reunidas à volta dos mesmos valores e da mesma ‘ética de serviço’, por outro, o seu estatuto profissional é validado por um saber ‘científico’ e não apenas prático” (Dubar, 1997a: 131).

As teorias interaccionistas encaram o facto social como algo dinâmico, considerando as análises diacrónicas e a relevância dos processos de socialização como elementos importantes na abordagem das profissões. Neste sentido, procuram, fundamentalmente, dar conta dos processos evolutivos que experimentam os grupos ocupacionais no desenvolvimento das suas actividades, colocando a ênfase “no tipo de relações sociais em que os agentes sociais que exercem essas ocupações se encontram envolvidos” (Araújo, 1985: 88). Os defensores das teorias interaccionistas distinguem-se dos funcionalistas pela valorização das interacções dinâmicas que caracterizam as profissões, considerando a biografia e a interacção como elementos importantes na análise das dinâmicas profissionais (Hughes, 1996), os quais remetem, na análise das actividades de trabalho, para que estas sejam consideradas, ao mesmo tempo, como processos subjectivamente significativos e como relações dinâmicas com os outros (Dubar e Tripier, 1998). Nas análises interaccionistas das profissões incorporam-se ainda outros conceitos, como: diploma (autorização para exercer uma actividade), mandato (missão), carreira (ciclo de vida) (Hughes, 1958), segmentos profissionais (Bucher e Strauss, 1992), mundos sociais (Becker, 1988 e Strauss, 1992) e ordem negociada (Strauss, 1992), que procuram evidenciar o carácter dinâmico e interactivo subjacente à construção das profissões. É, neste sentido, que Tripier (1987) reconhece que a perspectiva interaccionista, nomeadamente a Escola de Chicago, contribuiu para o desenvolvimento de novas abordagens da qualificação e da profissão, na medida em que articula trajectória provável e sistema ocupacional, ou seja expectativas legítimas (o que é que eu quero tendo em conta o que eu sei e o que fiz anteriormente?) e sistema de oportunidades (o que posso esperar tendo em conta a evolução provável das posições profissionais?). Neste sentido, a perspectiva interaccionista coloca a socialização no centro da análise das realidades de trabalho. (Dubar, 1997a).

As abordagens funcionalistas e interaccionistas centram a sua análise nas profissões liberais e intelectuais deixando em aberto todo um leque de “empregos”, nomeadamente de trabalhadores menos qualificados das grandes empresas capitalistas

e/ou burocráticas. Desvalorizando aspectos relativos às organizações, às relações profissionais e, mesmo, ao trabalho, o campo da Sociologia das Profissões acabou por dividir-se noutros ramos, como a Sociologia das Organizações, Sociologia das Relações Profissionais e Sociologia do Trabalho (Dubar, 1997a).

As denominadas correntes neoweberianas e neomarxistas incluíam outros elementos até então ausentes das análises anteriores da Sociologia das Profissões, apesar do contributo significativo de Merton (1957), nomeadamente com a distinção de funções latentes e manifestas das organizações profissionais e das políticas de formação e com o que ele denominou de burocratização das carreiras. Esta porta de entrada de Merton levou outros autores (nomeadamente, Hughes, 1967 e Freidson, 1984) a desenvolverem estudos que permitiram articular a estruturação e a evolução de uma “profissão” com a construção e a racionalização de organizações próximas do modelo da grande empresa industrial ou da administração pública (Dubar, 1997a).

Contudo, as correntes neoweberianas e neomarxistas integram os aspectos subjacentes aos movimentos capitalistas, nomeadamente a passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista tendo como consequência a concentração do capital e a burocratização das empresas e, necessariamente, o aumento de emprego qualificado relativamente ao emprego total face à evolução tecnológica e à especialização das funções de gestão. Inerente a este processo, encontram-se aspectos relativos ao saber – institucionalização do saber formal – e ao poder – formas de controlo do/no trabalho (Freidson, 1988), os quais são importantes para a compreensão da relação (e da relativa autonomia) entre o campo da formação e o campo do trabalho.

Segundo Dubar e Tripier (1998: 136-137), podem identificar-se duas vias históricas de articular saber e poder no sentido de construir e fazer reconhecer uma profissão: “a primeira apoia-se principalmente na iniciativa do Estado que cria os “títulos escolares” e regula o acesso a estatutos sociais de grupos profissionais em situação de monopólio. A segunda repousa, sobretudo, na acção colectiva de elites sociais, que fazem reconhecer uma disciplina dotando-se de dispositivos cognitivos e práticos e obtendo dos poderes públicos o monopólio de um mercado para uma profissão.”

Estes elementos, pertinentes para a análise e compreensão dos processos de profissionalização e (des)(re)profissionalização no contexto da crescente racionalização económica do trabalho (Gorz, 1991), não esgotam as possibilidades, ainda em aberto, de

elucidação da dinâmica de reconhecimento profissional, individual e colectiva, das actividades de trabalho (Dubar e Tripier, 1998). E, neste sentido, estes autores lembram que é importante ter-se em consideração na problematização do campo das profissões que: não existe profissão *separada*, devendo articular-se o grupo com o sistema profissional ao qual pertence; não existe profissão *unificada*, mas segmentos profissionais mais ou menos idênticos, organizados ou concorrenciais; não existe profissão *estabelecida*, mas processos de reestruturação e desestruturação profissionais; não existe profissão *objectiva* mas relações dinâmicas entre instituições de formação, de gestão, de trabalho e trajectórias biográficas no âmbito das quais se constroem (ou destroem) identidades profissionais (*Idem*: 247-249).

Tomando como referência o enquadramento efectuado, neste capítulo apresentamos e discutimos os aspectos subjacentes às dinâmicas profissionais das trabalhadoras em análise, tomando como referente preferencial de análise o campo do trabalho – valorizado e constrangedor, prescrito e real, actual e passado – e das trajectórias profissionais como elementos importantes para a compreensão das dinâmicas profissionais e identitárias das várias autoras no grupo em estudo, equacionando previamente alguns elementos relativos à dimensão profissional e identitária do grupo designado de ‘trabalhadores sociais’ e no qual a equipa em estudo pode ser integrada.

3.1 Profissionalização, profissionalismo e identidade: a profissão da relação e de serviço

A emergência dos conceitos profissionalização e profissionalismo no vocabulário sociológico é simultânea com o aparecimento da Sociologia das Profissões. Parsons (1973) identifica a profissionalização com o processo de modernização das sociedades industriais mercantis (com a consequente especialização de funções, ou solidariedade orgânica identificada por Durkheim (1994), e o processo de salarização referido por Autés (1999)), ou seja, o processo crescente de reivindicação e constituição de profissões protegidas juridicamente numa sociedade concorrencial.

Os conceitos de profissionalização e profissionalismo relacionam-se entre si, bem como com o conceito de profissão todos eles pertencentes à mesma família

semântica. Assim, se a profissionalização diz respeito ao processo investido para ascender ao reconhecimento social e político, nomeadamente através do estatuto de profissão (Bourdoncle, 1991; Dubar, 2002), o profissionalismo refere-se ao modo como as pessoas trabalham (capacidades, competências, racionalização de saberes, adesão às normas do grupo), enquanto estratégias de defesa de um grupo profissional (Araújo, 1985; Bourdoncle, 1991).

Nas últimas décadas, estes conceitos têm vindo a ser frequentemente utilizados no âmbito de diferentes disciplinas reflectindo apropriações e operacionalizações diferentes dos mesmos, nomeadamente do conceito de profissionalização, integrando este, segundo Roche (1999), diferentes dimensões: económica, ético-filosófica, psicológica, pedagógica, para além da sociológica que é, seguramente, a mais frequentemente utilizada. A importância atribuída ao conceito e ao seu impacto, mormente (tendo em conta as dimensões antes referenciadas) a partir dos anos 70, resulta das profundas mudanças no contexto económico e social as quais exigem dos indivíduos uma procura de adequação entre exigências crescentes do contexto em que se inserem e os seus recursos naturais ou adquiridos que lhes permitam evoluir. Nesse sentido, para Roche (1999: 35), a profissionalização ganha um especial vigor “no momento em que os saberes não garantem de forma linear a competência ou o profissionalismo dos indivíduos num contexto económico e social que conhece profundas mudanças”, fazendo apelo à mobilização de múltiplos saberes incorporados em competências adequadas à complexidade dos contextos e, por isso, é um conceito que inclui, ao mesmo tempo que mobiliza, as dinâmicas identitárias, especialmente no campo do trabalho e da profissão.

A identificação e convocação destes dois conceitos é importante para situar historicamente a profissão (ou ocupação, ou semi-profissão, dependendo do referente teórico adoptado) de serviço social e compreender as dinâmicas de recomposição do grupo actualmente designado de trabalhadores sociais, no qual se incluem diversas actividades profissionais, diferentes formações, diferentes qualificações, ou seja “um conjunto de assalariados com títulos e estatutos muito variados, cujos efectivos aumentaram e se renovaram consideravelmente” (Ion e Tricart, 1985: 137).

Inicialmente e historicamente diferenciados – assistentes sociais, educadores, animadores – são os assistentes sociais que têm uma génese mais antiga⁹⁸ e que ao longo de seis décadas, nomeadamente em Portugal, lutaram por um reconhecimento e estatuto superior, tanto através do nível académico⁹⁹, como do estatuto e carreira profissional¹⁰⁰, reivindicando uma identidade própria e distanciada de outros profissionais como os educadores e animadores.

No início da década de 70, em França, e posteriormente em Portugal (fins da década de 80), estes diferentes ofícios¹⁰¹ congregaram-se, a par de outros que foram entretanto constituídos, sob a designação de trabalhadores sociais¹⁰²; um grupo profissional que se desenvolve com a “idade de ouro da acção social global” (Ion e Tricart, 1984: 19), ou seja, no contexto da acção e das instituições criadas pelo Estado Providência emergente no pós 1968. É, no entanto, uma designação mais valorizada do exterior do que no interior do próprio grupo, apesar de tudo heterogéneo, tomando em consideração, fundamentalmente, os níveis de formação/qualificação (média e superior), o estatuto, a carreira e os postos ocupados. (Ion e Tricart, 1985; Autés, 1999; Chauvière e Tronche, 2002).

Esta designação – de trabalhadores sociais – emerge da Administração preocupada com um conjunto de políticas sociais (Maio de 1968) dirigidas para os denominados ‘excluídos’. Também as Ciências Sociais que, tomando como referência lugares de controlo social como o asilo e a prisão, desenvolvem uma reflexão sobre o

⁹⁸ Enquanto grupo, com uma prática organizada, surge em finais do séc. XIX nos Estados Unidos e Holanda, na primeira década do séc. XX na Inglaterra e na Alemanha e nos anos 30 em França e Portugal.

⁹⁹ Ainda que este processo não fosse homogéneo em todos os países, em vários deles, nomeadamente nos países anglosaxónicos, em França, Espanha e Portugal, o final da década de 70 e a década de 80 foram, em grande medida, marcadas pelas lutas de reconhecimento do grau superior à formação inicial em serviço social. Este reconhecimento foi conseguido em Portugal em 1990 através das Portarias n.ºs 370/90 de 12 de Maio e 1144/90 de 20 de Novembro que reconhecem o nível de Licenciatura ao Curso Superior de Serviço Social ministrado pelos Institutos Superiores de Serviço Social de Lisboa, Porto e Coimbra.

¹⁰⁰ Em Portugal, e relativamente à função pública, concretizou-se em 1991 com a criação da carreira de Técnico Superior de Serviço Social, através do Decreto-Lei n.º 296/91 de 16 de Agosto, integrando as Assistentes Sociais abrangidas pelas Portarias supra referidas em carreira adequada à habilitação de que são portadoras.

¹⁰¹ Traduzido do francês “métiers”, cuja génese se reporta aos antigos ofícios das corporações ou artesãos, é utilizada esta designação para a relacionar/diferenciar da de profissão. Segundo Autés (1999), trata-se de uma distinção/articulação interessante e útil (da qual também partilhamos) para a compreensão da identidade profissional dos trabalhadores sociais e do seu espaço de trabalho. Para uma compreensão mais pormenorizada desta dinâmica poderá consultar-se Autés (1999) e Ion e Tricart (1985).

¹⁰² Sobre a evolução das actividades desenvolvidas e designadas de trabalho social pode consultar-se, nomeadamente: Ion e Tricart (1984; 1985) e Autés (1999).

trabalho social enquanto instituição disciplinar, desestabilizando ideologias tradicionais (como, por exemplo, alguns trabalhos de Goffman) e, assim, contribuem para tornar visível este campo de acção (Ion e Tricart, 1985). Pode-se, então, considerar que a visibilidade do trabalho social é a consequência de uma série de investimentos que passamos a referir.

- *Políticos e sociais*: valorização dos excluídos e da sua integração social através de políticas de apoio ao nível da habitação, da formação/informação de jovens e adultos, do emprego, da dinamização comunitária, da criação de equipamentos sócio-culturais e educativos entre outros. Desde os finais da década 80 tem-se assistido, a nível das políticas sociais, à valorização do local ou, conforme salientam Correia e Caramelo (2003: 169), à “revalorização simbólica do local como dispositivo de gestão da questão social” e espaço privilegiado de intervenção social, visando menos os indivíduos isolados que a reconstituição do tecido social. Face à “crise dos grandes dispositivos de integração social e dos macroinstrumentos cognitivos accionados para conhecer, reconhecer e gerir as dinâmicas sociais” (*Ibidem*), são privilegiadas novas medidas de inserção mobilizadoras de outros actores que não exclusivamente os trabalhadores sociais (Ion, 2000) e, neste sentido, emerge um discurso centrado mais no trabalho ‘social’ que nos trabalhadores ‘sociais’, e na mobilização de equipas multidisciplinares¹⁰³.

- *Institucionais*: estes resultam da operacionalização das políticas, tanto a nível de organismos públicos como privados. A nível dos organismos públicos são de considerar o Ministério do Emprego e Segurança Social (um dos organismos públicos com maior número de trabalhadores sociais) e os Ministérios da Justiça, da Educação, da Saúde, da Juventude como os mais representativos. De salientar, que a integração de trabalhadores sociais nestes Ministérios (ou em serviços especializados dos mesmos)

¹⁰³ Veja-se a este propósito, a partir dos finais da década de 80, as medidas decretadas por um ou outro Ministério (Segurança Social, Educação, Justiça), por vezes medidas conjuntas. A título de exemplo: PIPSE (Resolução da Presidência do Conselho de Ministros de 21/1/1988), PEPT (Resolução da Presidência do Conselho de Ministros nº29/91 de 9/8/1991), RMG (Lei nº 19-A/96 de 29 de Junho, com publicações sucessivas de diplomas legais, 2000, 2003 e 2004, o mais recente dos quais – Despacho 1810/2004 de 27 de Janeiro – que institui a criação dos Núcleos Locais de Inserção – NLI), e a reorganização tutelar de menores (Lei nº147/99 de 1 de Setembro que revoga a anterior Organização Tutelar de Menores (Decreto-Lei nº 314/78) e Decreto-Lei nº 332-B/2000 de 30 de Dezembro), no âmbito da qual se situa o trabalho da equipa multidisciplinar de Assessoria Técnica aos Tribunais na qual se centra o nosso estudo. Todos estes diplomas legais instituem políticas sociais que incidem num trabalho situado no local, envolvendo um trabalho de equipa multidisciplinar, integrando, por isso, trabalhadores com formação diversificadas e, por vezes, integrados em organismos diferentes (nomeadamente, Educação, Saúde, Justiça e Poder Local).

vai a par com a valorização de políticas sociais definidas pelo Estado Providência, num crescendo que em Portugal se verificou até ao início da década de 90, período a partir do qual se verifica um abandono/redefinição dessas políticas pelo Estado Neoliberal (Santos, 1994) e consequente restrição/requacionamento na gestão de recursos humanos e no acesso de trabalhadores para aquelas áreas. É exemplo dessa gestão o contrato celebrado entre os actuais elementos da equipa que integra o estudo que desenvolvemos (Contrato Individual de Trabalho), mas também, desde há cerca de década e meia, os frequentes contratos a termo certo e recibo verde praticados por estes organismos. A nível privado ou semi-privado ganham especial relevo as denominadas Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), com um amplo campo de intervenção, desde a educação pré-escolar, à ocupação de tempos livres, dinamização comunitária, intervenção terapêutica entre vários outros, e que actualmente são parceiras de outras instituições públicas e privadas na concretização de medidas territoriais e locais.

- *Teóricos*: discussão e aprofundamento das relações entre o Estado e os cidadãos, entre a política e a cidadania, nomeadamente na mobilização dos temas da participação, autonomia, democracia local, especialmente mobilizadores da acção dos designados trabalhadores sociais.

- *Em formação*: em extensão e profundidade. Criaram-se novos cursos como, por exemplo, animadores sócio-culturais, educadores sociais, animadores de tempos livres, terapeutas ocupacionais, por vezes, novas escolas de formação – como é o caso de várias Universidades Privadas criadas recentemente em Portugal com os cursos de Serviço Social e de Educação Social, entre outros. Ao mesmo tempo foram alargados os currículos de formação, os anos de duração de alguns cursos, o investimento em formação pós-graduada, esta não apenas facultada pelas escolas especializadas, mas por Universidades diversas, quer públicas, quer privadas¹⁰⁴ (a título de exemplo refira-se o Mestrado em Educação de Adultos da Universidade do Minho, ou o Mestrado em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social da Universidade do Porto).

Estes investimentos, mais ou menos articulados, são, ao mesmo tempo, causa e consequência da visibilidade e da importância reconhecida ao trabalho social e da

¹⁰⁴ Associado a este investimento está a questão da qualificação (para o trabalho, para o posto ocupado) e da(s) competência(s) no trabalho que abordaremos no capítulo 5. Sendo discussões teóricas actuais, estão precisamente no centro das relações e tensões entre o campo da formação e o campo de trabalho (Dubar, 1997a; Correia, 1996; Autés, 1999; Chauvière e Tronche, 2002), revelando-se fundamentais para a compreensão das dinâmicas identitárias.

mobilização dos seus actores denunciada no número crescente de candidatos à formação inicial e contínua e ao/no trabalho¹⁰⁵.

Apesar da diversidade de áreas de intervenção, de formações, de estatutos, de postos ocupados, tem sido relativamente consensual entre diferentes autores designar o trabalho social como uma ‘profissão de serviço’ e ‘de relação’ (Ion e Tricart, 1984; Gorz, 1991; Fino-Dhers, 1994; Autés, 1999; Silva, 2003; Dubet, 2002).

Historicamente centrada em qualidades morais, como o dom de si e a vocação, estas qualidades são estruturantes de um *habitus* profissional configurado pelas qualidades do sujeito enquanto dimensões do ser (Fino-Dhers, 1994, Dubet, 2002). Com uma forte componente de indeterminação (Fino-Dhers, 1994), o trabalho dos trabalhadores sociais é dificilmente mensurável e objectivável pelos actores externos e internos à profissão (Ion e Tricart, 1985), ao mesmo tempo que a codificação das suas competências específicas num campo amplo de intervenção (Ion e Tricart, 1984, 1985; Autés, 1999; Chauvière e Tronche, 2002).

Apesar desta forte componente de indeterminação que tem contribuído para assegurar uma certa autonomia (também pela dificuldade da avaliação do trabalho em termos de resultados objectivos), a necessidade de legitimar as suas práticas por via de uma objectivação do produto oferecido, levou a discussões no interior do grupo, nomeadamente entre os assistentes sociais, procurando definir a dimensão de tecnicidade inerente ao seu trabalho¹⁰⁶. Esta procura da racionalização possível, necessária num contexto de uma sociedade concorrencial e subjacente às necessidades das funções da administração de um serviço, articula-se de forma contraditória com a lógica da profissionalidade fundada no serviço e entrega desinteressada.

Apesar de a profissão vir a integrar progressivamente uma maior diferenciação em novas funções e, por isso, com alguns riscos (prevalência do interesse pela categoria e sucesso na carreira em detrimento do espírito de serviço e supremacia de uma

¹⁰⁵ Sobre esta mobilização a nível europeu e, mais concretamente, na França pode consultar-se Ion e Tricart (1985) e Chauvière e Tronche (2002). A investigação que desenvolvemos, não podendo ser generalizada é, também, um exemplo desse investimento que aprofundaremos neste mesmo capítulo – mobilização para o trabalho – e no capítulo 5 – mobilização para a formação.

¹⁰⁶ De acordo com Fino-Dhers (1994), para caracterizar as profissões, podemos referir-nos à relação de tecnicidade e indeterminação que as integram. A tecnicidade remete-nos para as regras profissionais objectivadas, codificadas sob a forma de regras transmissíveis. A indeterminação configura o que num ofício não é objectivável, nem materializável e, como tal, se encontra fortemente dependente e condicionado pelas qualidades dos agentes e articulado com um arbitrário cultural.

burocracia desvalorizando os problemas das populações, clientes do serviço social) para a desnaturalização da profissão em relação à missão original (Fino-Dhers, 1994), eles embora presentes nos mundos sociais e profissionais vividos e narrados por actores individuais (como podemos identificar face a algumas autorias no nosso estudo), não são, apesar de tudo, determinantes para a definição dos actores face ao trabalho.

O trabalho social pertence à categoria de actividades que, segundo Gorz (1991), criam um valor de uso na esfera pública – inerente às actividades mercantis – mas que são impossíveis de medir, ou maximizar o rendimento. Ou seja, ao invés do trabalho de produção que visa produzir actos ou objectos predeterminados, diferenciados da pessoa do produtor, as actividades do trabalho social definem os actos e objectos a produzir em função das necessidades do outro e, nesse sentido, “o ajustamento da oferta à procura releva de uma relação de pessoa a pessoa e não da execução de actos pré-definidos e quantificáveis” (*Idem*: 178). É por isso que as actividades do trabalho social relevam mais de uma lógica de ofício que de uma lógica da profissão, já que se enunciam numa liturgia em que o mistério e o sagrado estão presentes como condição da eficácia da mensagem e da relação (Autés, 1999); relevam mais da *métis* – da astúcia e engenho características da inteligência prática (Dejours, 1993) – do que da *thémis* – da técnica e da razão (Detienne e Vernant, 1974).

A acção desenvolvida pelo trabalho social é uma acção em confrontação permanente com situações limite que compõem os objectos da sua prática – o sofrimento, o anormal, o sem nome e sem lugar, o ‘problema social’, as margens (Rodrigues, 1998; Autés, 1999) – operando entre a norma e a idiosincrasia (Autés, 1999), tornando as competências dos trabalhadores sociais dificilmente matrizáveis (Ion e Tricart, 1984; 1985). Sendo um trabalho no qual é predominante a “arte do contacto e da relação pessoal” (Ion e Tricart, 1984: 61), quando integrado no quadro de organizações burocráticas – como a segurança social – acaba por traduzir-se num saber fazer administrativo-relacional”, ou seja, “o seu referente é a lei; mas o seu terreno é o excepcional, o caso, o que não pode ser tomado em conta pela escola ‘normal’, pela família standard ou as formas dominantes de sociabilidade. Ele está na interface entre o mundo regulamentar e o quotidiano” (*Idem*: 62).

O trabalho social é, por isso, um espaço duplo, pela relação com o seu objecto e pela norma que o informa; por um lado, tem como missão dizer o que a sociedade não pode ou não quer ouvir, mostrar o que ela não quer ver, por outro lado, é o mandatário

das instituições e o representante das populações; em síntese, deve conjugar a resposta aos pedidos dirigidos aos serviços e a pura relação intersubjectiva (Dubet, 2002), posições muitas vezes incompatíveis (Autés, 1999). Estas características do trabalho social explicam a dificuldade que os trabalhadores sociais têm em enunciar o que eles fazem, dificuldade, ou impossibilidade estrutural, que se relaciona com a construção das práticas, nas quais a construção do objecto se encontra profundamente ligado à estratégia da acção (*Idem*).

A apresentação destas características que, apesar de tudo, não são estáticas mas relevam de recomposições em função dos contextos organizacionais, das lógicas de gestão, das trajectórias individuais e do modo como cada actor/autor(a) as experiencia, são fundamentais para a compreensão das dinâmicas identitárias dos sujeitos, mormente a nível profissional. Nos pontos seguintes deste capítulo centrar-nos-emos na dinâmica da acção de um grupo específico, a partir das suas experiências narradas de trajectórias profissionais e do sentido atribuído ao trabalho e ao emprego discernindo sobre as identidades profissionais, a partir do sentido atribuído pelas autoras.

3.2 Trabalho, emprego e identidade

O trabalho, e o sentido que lhe é atribuído, constitui um elemento essencial na produção/construção da identidade individual e social do indivíduo (Sainsaulieu, 1988, 1997; Dubar, 1997a, 2000; Gorz, 1991; Dejours, 1993, 1998; Davezies, 1993). Neste sentido, tal como afirma Gorz (1991: 105), “trabalhar não é apenas produzir riquezas económicas; é também uma forma de *se* produzir [a si mesmo]”.

Analizada sob uma perspectiva histórica, a noção de trabalho pode ser considerada como uma construção social (Billard, 1993), a qual nos dá conta de que o conceito de trabalho e as relações sócio-económicas dele decorrentes não são uníssonas, mas diferentes ao longo do tempo e do espaço; nesse sentido, o trabalho e o indivíduo estão social e historicamente situados, “eles são “coproduzidos” por uma sociedade ou uma determinada época; a *fortiori*, a relação com o trabalho e o sentido do trabalho” (*Idem*: 20). Não nos deteremos na apresentação das diferentes formas de percepção e

apropriação do conceito e da actividade nas várias épocas, sociedades e culturas¹⁰⁷ para, contudo, reter a noção que passou a ser mobilizada no Ocidente a partir do Séc. XVIII, ou seja, a instauração de uma relação nova com o trabalho, resultante do capitalismo mercantil ou economia de mercado (Polanyi, 1983), a qual tem subjacente a noção de troca: um trabalho por um salário. Esta relação, segundo Billard (1993: 27), “permite falar do trabalho como entidade abstracta, independente do conteúdo de trabalho”, sendo que, enquanto “troca generalizada, no interior do corpo social, o trabalho (e a divisão social do trabalho) vai tornar-se o fundamento da relação social”.

Esta relação, subjacente ao trabalho moderno, é significativa na organização de um conjunto de significações sociais (re)apropriadas ou não ao longo da história e da experiência dos indivíduos, também eles socializados no quadro destas relações sociais. O direito ao trabalho, o dever de trabalhar e o direito de cidadania estão intrinsecamente ligadas (Gorz, 1991) interacção que está, em grande medida, presente nas narrativas que recolhemos no âmbito desta investigação e exprime o sentido atribuído pelas autoras à sua trajectória profissional, enunciada nas razões/motivações de acesso ao actual trabalho, na sua trajectória profissional anterior e nas expectativas face ao futuro, nomeadamente profissional. A compreensão destas narrativas leva-nos a considerar a importância do trabalho na organização e apropriação subjectiva das trajectórias individuais, tanto profissionais como trajectórias de vida. Esta apropriação, pelas autoras dessas narrativas, dá conta não apenas de relatos objectivos mas, sobretudo, de sentidos que relevam da dinâmica e da construção da sua identidade.

3.2.1 Trajectórias profissionais e construção de identidades

A compreensão das trajectórias profissionais e da mobilidade no emprego deverá incorporar não apenas as questões relativas à análise do trabalho e das profissões, mas também a análise dos mercados de trabalho e lógicas subjacentes ao seu funcionamento (Dubar, 1997a, 2000), as quais são em grande medida as determinantes nas características das trajectórias profissionais, nomeadamente dos mais jovens, e do seu acesso e inserção no mercado do trabalho e do emprego.

¹⁰⁷ Sobre esta análise poderá consultar-se, entre outros, Arendt (2001) e Billard (1993).

As mudanças introduzidas pelo capitalismo nos modos de gestão económica e social têm subjacente uma lógica de pensamento e de acção na qual é predominante uma racionalidade fim-meios com vista à optimização dos resultados (Weber, 1964), que se objectiva na lógica do mercado e da concorrência. Esta lógica tem repercussões na organização dos mercados de trabalho desestabilizando-os/reorganizando-os ao mesmo tempo que provoca dificuldades de acesso e de sucesso na integração e promoção no interior dos mesmos.

Nas últimas três décadas, e de forma mais acentuada a partir de meados dos anos 90, é perceptível um cenário de precarização relativamente ao trabalho e ao emprego com visibilidade no desemprego, nos empregos precários (estágios de curta duração, estágios de longa duração, estágios de inserção, contratos a termo), nas saídas antecipadas do mercado de trabalho (ou pré reformas), ou seja, uma temível prova identitária que constitui a exclusão, ou quase exclusão, do emprego (Dubar, 2000; Ferreira, 2002). Este cenário é acompanhado, no contexto da reorganização dos mercados de trabalho, da emergência de novos trabalhos e diversificação de formas de emprego assistindo-se, assim, a uma nova sociedade terciarizada, informatizada, menos regulada¹⁰⁸ que substitui a anterior sociedade salarial, manual, conflitual e negociadora (Dubar, 2000). As mudanças geradas pela mundialização e pela informatização com impacto a nível económico, social e político, revelam-se nos diferentes domínios da vida dos indivíduos e das sociedades (Castells, 1997, 1999; Santos, 1994, 2002), com consequências nas identidades individuais e colectivas (Castells, 1997, 1999; Dubar, 2000). O espaço-tempo de trabalho, enquanto actividade assalariada, é também ele ameaçado e frequentemente vivenciado como um espaço-tempo de incertezas, inseguranças, de crise (Gorz, 1997), o qual produz nos indivíduos um sentimento de desapropriação – de intemporalidade – e de solidude, que radica na exigência

¹⁰⁸ Conforme dá conta Castells nos seus três volumes sobre a *Era da Informação* – A sociedade em rede (1º), *Le pouvoir de l'identité* (2º), Fim de Milénio (3º). No segundo volume, intitulado *Le pouvoir de l'identité* (1999: 11-12), Castells refere-se à emergência de uma nova sociedade que coloca duas forças contrárias, do nosso mundo e das nossas vidas, em luta; são elas, a mundialização e a identidade. Afirma, então, que “a revolução das tecnologias da informação e a reestruturação do capitalismo criaram um novo tipo de sociedade, a sociedade em redes”, a qual se caracteriza pela “mundialização das actividades económicas estratégicas. [...] A flexibilidade e a instabilidade do trabalho, e a individualização da mão de obra.” Em síntese, “revolução tecnológica, mutação do capitalismo e desaparecimento do estadismo”. No volume anterior, *A sociedade em rede* (1999: 322), reconhece também que “nunca o trabalho foi tão essencial ao processo de criação, mas nunca os trabalhadores estiveram tão vulneráveis face à organização, indivíduos isolados no seio de uma rede flexível que não se sabe onde se situa exactamente”.

inultrapassável de (re)criarem os seus projectos¹⁰⁹ e de forjarem a sua carreira¹¹⁰, através da sua capacidade de iniciativa e de criatividade (Ehrenberg, 1995, 1998; Dejours, 1998; Boltanski e Chiapello, 1999; Dubar, 2000). Esta responsabilidade de ser o gestor solitário do seu percurso, “pode aparecer como um progresso para aqueles que têm margens de escolha no seu sistema de actividades, e como uma regressão social, reforçada por uma provação psicológica para os trabalhadores precários, uma vez que os indivíduos são colocados perante a situação paradoxal de considerarem que os seus percursos dependem de si, enquanto que o que experienciam é um percurso sem êxito” (Grosjean e Sarnin, 2002: 16).

São, assim, caminhadas ‘nómadas’ (Boltanski e Chiapello, 1999; Grosjean e Sarnin, 2002), ‘erráticas’ (Correia e Caramelo, 2003) mobilidades externas, muitas vezes em mercados de trabalho secundários e abertos¹¹¹ as que se desenham como prováveis, ou possíveis, na trajectória profissional de uma grande parte dos assalariados, sobretudo mais jovens.

Nas entrevistas de investigação que realizámos – narrativas biográficas – são sugestivos os discursos narrados pelas diferentes autoras, começando uma grande parte deles pelas razões mobilizadoras para o acesso ao emprego actual. Embora, na maior parte das vezes, não fosse uma questão colocada directamente pela narratária à narradora, algumas autoras referiram-se a elas como ponto de partida da sua narrativa. Concretamente, na entrevista de investigação, as razões eram apresentadas como resposta à questão inicial da narratária: *‘Gostava que falasse de si, do seu trabalho actual...’*, como que traduzindo o sentido de si numa trajectória profissional que é, no

¹⁰⁹ Boltanski e Chiapello (1999: 158) na obra intitulada *Le nouvel esprit du capitalisme*, associam o novo espírito do capitalismo ao que denominam de *Cidade por projectos*: “Esta evoca uma empresa cuja estrutura é assegurada por uma multiplicidade de projectos, associando pessoas variadas das quais algumas participam em vários projectos. Sendo a própria natureza deste tipo de projectos terem um princípio e um fim, os projectos sucedem-se e substituem-se, recompondo, na medida das prioridades e das necessidades, os grupos de trabalho. Por analogia nós podemos falar de uma estrutura social por projectos ou de uma organização geral da sociedade por projectos”. Os pressupostos subjacentes à cidade por projectos são, em termos gerais, a flexibilidade, participação, comunicação, confiança, adaptabilidade e autonomia. Sobre a cultura de projectos pode também consultar-se *Antropologia do Projecto* de Boutinet (1996).

¹¹⁰ O conceito de carreira tem subjacente vários significados – percurso, progressão no interior de uma burocracia, entre outros. No entanto, referimo-nos ao conceito de carreira utilizado por Hughes (1996: 175), “sentido moderno e amplo de percurso seguido por uma pessoa ao longo da sua vida e, mais precisamente, ao longo do período da sua vida durante o qual ela trabalha”.

¹¹¹ São mercados com fraca possibilidade de estabilidade e de promoção; esta última mais viável nos mercados fechados conforme dá conta Paradeise (1984) e nos mercados primários correspondentes a empresas ‘dominantes’ da esfera económica. Sobre os diferentes mercados de trabalho pode consultar-se, entre outros, Dubar (1997a) e Castells (1999).

momento da entrevista, um sentido experimentado num espaço sócio-institucional (organização) e sócio-profissional (trabalho) específicos e concretos. É, no dizer de Théry (1996), como que uma análise retrospectiva a partir do presente da sua história passada; é dizer-se e dizer-nos porque é que está ali e não em qualquer outro sítio. Falar de si e do seu trabalho actual é dizer o porquê de uma opção (em alguns casos) que vai, em grande medida, ser a mobilizadora da narrativa e da construção do sentido de si, como pessoa e como profissional, num contexto organizacional e de trabalho concretos.

As narrativas, na investigação que desenvolvemos, são indiciadoras de caminhadas diversificadas, frequentemente errantes, as quais sistematizamos no quadro 3.1. Nele sintetizamos as trajectórias das diferentes autoras, no período que medeia a conclusão do curso, que lhes permite o acesso ao mercado de trabalho, e a entrada para o trabalho/emprego actual.

À excepção da Beatriz, que está numa situação de quase reforma, com uma inserção no mercado de trabalho que se inicia no final da década de 60 (no período dos designados trinta gloriosos anos), todas as outras autoras iniciam o seu percurso profissional no final da década de 80 e, a maioria, durante os anos 90, período de crise acentuada no campo do trabalho e do emprego.

É de salientar que quase todas as narradoras (à excepção da Palmira) começaram a trabalhar – entendendo este trabalho como uma actividade profissional na área da sua formação académica – imediatamente após a conclusão do curso. Contudo, começar a trabalhar não é sinónimo, para algumas das autoras, de exercer um dever e um direito de cidadania (Gorz, 1991), no sentido de exercer uma actividade remunerada (correspondendo ao dever de trabalhar o direito a uma retribuição). Algumas começaram por trabalhar em regime de voluntariado. Todas, à excepção da Beatriz, iniciaram a sua trajectória profissional nos designados mercados secundários (Berger e Piore, 1980), ou sectores periféricos (Edwards, Gordon e Reich, 1973)¹¹² – IPSS, estágios na Função Pública, contratos de trabalho a termo certo, com condições de vínculo e remuneração frequentemente frágeis como, aliás, elas exprimem nas suas narrativas. São, nas experiências de algumas narradoras, mercados que não lhes permitem aceder a um ‘estatuto’ como afirma a Antónia: *“eu estava, sempre estive em*

¹¹² São mercados caracterizados pela produção em pequena escala, pela incerteza do mercado e consequente instabilidade e imprevisibilidade, “baseados em aprendizagens concretas, que permitem uma adaptabilidade a formas diversas de trabalhos pouco especializados e uma mobilidade “horizontal” entre empregos instáveis ligados às incertezas do mercado” (Dubar, 1997a: 168).

IPSS, quer 5, quer 10 anos nós continuávamos com aquele mesmo estatuto” (entrevista). Adoptando a definição de Hughes (1996: 187) de estatuto, ou seja, “posição social definida, cujos ocupantes têm direitos e deveres precisamente definidos”, a experiência de sem estatuto, ou de não acesso ao estatuto desejado (possibilidade de promoção e de construção de uma carreira ascendente, no caso da Antónia) pode ser uma experiência de bloqueio da sua identidade, de não reconhecimento, de ocupação de uma posição social com a qual não se sente identificada.

Com um vínculo de trabalho frágil, a mobilidade possível (para algumas ela representa tempos médios de permanência no mesmo trabalho de 3 ou 4 meses) é uma mobilidade externa, em mercados profissionais – o “que implica elevadas taxas de mudança de empregadores ou de sectores, acompanhadas da permanência no mesmo tipo de actividade” (Dubar, 1997a: 176). À excepção da Júlia e da Odete, que tiveram um período temporário de desemprego, todas as outras narradoras desenvolveram sempre uma actividade profissional ligada à sua área de formação, mesmo que em regime de voluntariado, como é o caso da Carlota, da Júlia e da Maria.

Algumas das autoras conseguiram inserir-se no mercado interno de trabalho após algum tempo de ‘nomadismo’: é o caso da Gorete, da Ilda, da Noémia e da Palmira cujo tempo de espera para aceder a este mercado de trabalho foi variável – cerca de um ano para a Gorete, três anos para a Ilda e para a Palmira e dez anos para a Noémia. A grande maioria das trabalhadoras deste estudo ainda não conseguiu aceder ao mercado interno de trabalho – aquele que mais favorece um modo integrado de socialização profissional e permite uma articulação mais “eficaz” entre formação geral prévia, formação profissional de acompanhamento de carreira e experiência do trabalho ou do ofício (Dubar, 1997a) – mesmo na actual situação de emprego, cujo vínculo de trabalho com a organização é um vínculo instável¹¹³.

¹¹³ O Contrato Individual de Trabalho (CIT), que a maioria das trabalhadoras têm no âmbito da função pública, é uma figura da legislação laboral instituída em 1966 através do Decreto-Lei nº47032 de 27/5/1966 e posteriormente revisto pelo Decreto-Lei nº49408 de 24/11/1969, para aplicação a instituições de natureza privada. Desde finais da década de 90, tem vindo a ser progressiva e extensivamente utilizada nas instituições públicas cuja aplicabilidade ainda não se encontra completamente esclarecida de legalidade. Face aos direitos dos trabalhadores da função pública, os trabalhadores contratados com o CIT têm reduzidos os direitos em termos sociais e laborais como, por exemplo, acesso aos benefícios sociais de saúde, férias e promoção interna (vejam-se os Decretos-Lei nº 874/76 de 28/12/1976 e 64-A/1989 de 27 de Fevereiro). Retomaremos estes aspectos no capítulo seguinte.

Quadro 3.1

Trajectória profissional das autoras até à entrada no trabalho/emprego actual

Autoras	Trajectória profissional		
	Ano de conclusão do Curso	Início da activ. actual	Contextos de trabalho anteriores ao trabalho actual
Antónia	1994	05/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso, tendo trabalhado em três IPSS, sempre em acumulação (duas simultaneamente).
Beatriz	1969	01/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso, com vínculo à função pública. Trabalhou em dois organismos públicos (Educação e Segurança Social) ao longo dos 32 anos de trabalho, tendo passado por três contextos de trabalho diferentes.
Carlota	1997	04/2001	Iniciou a actividade profissional em regime de voluntariado durante alguns meses. Entre Julho de 1997 e Janeiro de 2001 trabalhou em 12 contextos de trabalho diferentes e diversificados: em estágios profissionais, contratos de trabalho a termo na função pública e em IPSS. Algumas vezes acumulou dois trabalhos.
Dalila	1994	04/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso como profissional liberal. Trabalhou enquanto profissional liberal e investigadora integrada num Centro de Investigação, mas sem vínculo definitivo.
Eva	1993	01/2002	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso. Trabalhou enquanto profissional liberal, na docência e, posteriormente, na Segurança Social (outro Centro Distrital).
Filomena	1999	12/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso. Trabalhou numa IPSS e em consultas psicológicas em consultório da especialidade (em acumulação).
Gorete	1995	06/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso. Inicialmente e durante 10 meses trabalhou numa IPSS a tempo parcial. Posteriormente foi trabalhar para a Segurança Social (outro Centro Distrital), durante 4 anos, com vínculo à função pública e cerca de um ano no Instituto de Reinserção Social.
Henriqueta	1997	04/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso, tendo trabalhado sempre numa IPSS.
Ilda	1993	04/2002	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso numa IPSS. Posteriormente trabalhou na função pública com um contrato de trabalho a termo certo e desde 1996 que está no contexto actual com vínculo à função pública.
Júlia	1995	04/2001	Iniciou a actividade profissional em regime de voluntariado. Posteriormente trabalhou em três contextos diferentes com contratos de trabalho a termo e em estágio profissional. Estava desempregada à data do actual emprego.
Luísa	1991	04/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso. Trabalhou em 7 contextos de trabalho diferentes: na função pública com contratos a termo certo e em IPSS (nalgumas situações em acumulação). Antes de ingressar no actual contexto de trabalho trabalhava numa IPSS.
Maria	1998	04/2001	Iniciou a actividade profissional em regime de voluntariado. Trabalhou em 2 contextos de trabalho diferentes da função pública um em estágio profissional, outro com contrato de trabalho a termo.
Noémia	1988	06/2002	Iniciou a actividade profissional correspondente à formação após a conclusão do curso, tendo antes trabalhado em várias áreas, nomeadamente como administrativa (estatuto de trabalhadora estudante). Após a conclusão do curso trabalhou na Segurança Social com contrato de trabalho a termo certo, posteriormente numa IPSS e regressou à Segurança Social com contrato, tendo posteriormente adquirido o vínculo definitivo à função pública em 1999.
Odete	1997	04/2002	Esteve desempregada cerca de ano e meio após a conclusão do curso. Posteriormente foi trabalhar para uma IPSS com contrato a termo certo. Voltou a ficar desempregada alguns meses. Retomou o trabalho anterior a tempo parcial, até entrar, através de concurso público, para a Segurança Social em Janeiro de 2002. Actualmente tem vínculo de trabalho definitivo à função pública.
Palmira	1998	11/2001	Iniciou a actividade profissional após a conclusão do curso. Trabalhou na função pública (vários organismos) com contratos a termo certo e em consultas psicológicas em consultório da especialidade (por vezes em acumulação).

Apesar de terem acedido ao emprego numa instituição pública, que em termos de representação do mercado de trabalho é/era a que oferecia uma oportunidade de trabalho estável (Dubar e Tripier, 1998), com possibilidades de promoção interna e, portanto, um trabalho para toda a vida, esta representação, ainda presente nas narrativas das autoras do nosso estudo, encontra-se frustrada pelo tipo de contrato que foi estabelecido com a instituição, impedindo ou dificultando possibilidades de mobilidade interna e de promoção. Estas experiências são narradas por algumas das autoras do estudo que desenvolvemos quando falam das razões mobilizadoras subjacentes ao acesso ao actual emprego e das suas expectativas para o futuro.

A Antónia, a Carlota, a Filomena, a Henriqueta e a Luísa narram uma situação profissional (anterior ao emprego actual) que, do seu ponto de vista, não parecia trazer riscos na continuidade do emprego, (acumulando a Antónia e a Filomena dois trabalhos e remunerações respectivas). Contudo, experienciavam uma certa insatisfação relativamente ao estatuto profissional e à possibilidade de mobilidade interna, consequência da sua inserção no mercado de trabalho secundário (trabalharam sempre em IPSS). É uma insatisfação que decorre de uma experiência de impossibilidade: de acesso a um estatuto que ambicionam (Antónia); de acesso a uma remuneração e a um emprego seguros (Carlota); de acesso a desafios profissionais (Filomena, Henriqueta).

A trajectória profissional da maioria das narradoras foi diversificada relativamente a contextos de trabalho e rica de experiências profissionais de acordo com as suas narrativas mas, na maioria dos casos, eram situações de emprego precárias em termos de vínculo, de estatuto ou até de remuneração (baixa em função da qualificação e, nalgumas situações, desemprego/ausência de remuneração).

As experiências narradas, ainda que muitas delas possam estar relativamente próximas, permitem identificar diferentes sentidos ou processos estruturantes subjacentes às várias trajectórias profissionais que designamos – adoptando a adjectivação de Boltanski e Chiapello (1999) e sistematizando em três “ideais tipo” – de ‘nómadas por opção’, ‘nómadas por necessidade’ e ‘expectantes’.

3.2.1.1 Nómadas por opção

Neste mundo social integram-se as narradoras que tendo uma trajectória profissional diversificada parecem pautar-se por determinadas razões mobilizadoras que se inserem numa lógica errante mais centrada no ofício, na actividade profissional com a qual se identificam, em desafios que se inserem numa perspectiva de desenvolvimento profissional e pessoal. Parecem estar dispostas a assumir alguns riscos (apesar de tudo antecipadamente ponderados), desde que ajustados às suas expectativas de desenvolvimento centradas nas actividades de trabalho e nas condições para as realizarem de acordo com códigos profissionais e representações do ofício. Podemos admitir que se caracterizam por uma “precariedade identificante”, ou seja, por uma conduta de exploração incessante de um meio profissional, através de experiências curtas, mas todas elas enriquecedoras” (Dubar, 2000: 126). A sua mobilização prioritária não é tanto o estatuto, a remuneração, a mobilidade interna, mas a realização pessoal e profissional que decorre do investimento na actividade profissional e da satisfação que dele podem beneficiar (ou não, quando experimentam condições de trabalho constrangedoras, como é para algumas a situação actual) o que se pode perceber, a título exemplificativo, nas narrativas seguintes, quando falam das experiências de trabalho anteriores:

Foi uma fase muito enriquecedora em termos profissionais, pois estava tudo por fazer e era necessário “criar a casa” de oito meninos. [...] Foi um ano de trabalho intenso, muito gratificante em termos pessoais e profissionais. (Filomena, registo biográfico escrito);

[...] estava a ficar extremamente ligada a eles e estava-me assim a pôr a testar e a pensar: “Ou saio agora, ou depois não sei se vou um dia sair daqui. Se calhar, vou ficar aqui para sempre e, depois, vou-me sentir frustrada” porque não há muito para fazer, eles não precisam sempre de um psicólogo, não é? E portanto, custou-me muito, mas acho que fiz bem, não me arrependo nada disso. (Filomena, entrevista);

[...] é engraçado, eu ainda hoje penso, não é, eu adorei a experiência que tive na deficiência, foi mesmo, aliás, foi das coisas mais bonitas que eu fiz até hoje. Gostei mesmo, adorava, adorava os miúdos, foi uma experiência lindíssima... e depois, uma coisa que eu gostava muito lá é que tinha muita autonomia em termos de propostas, e como estava ligada à área de projectos criei muitos projectos, [...] e[mudar] custou-me imenso. (Luísa, entrevista).

As diferentes narradoras argumentam no sentido de gostarem, e gostarem muito, do que faziam, e falam do trabalho, não apenas na sua dimensão instrumental, mas

também afectiva e relacional (com utentes, com colegas e, mesmo com os superiores hierárquicos), como um espaço-tempo de realização pessoal e profissional.

Assumindo uma trajectória profissional rica de experiências gratificantes, as razões mobilizadoras para o acesso ao emprego actual estão centradas nas características da actividade, nas possibilidades de investimento no ofício e no desafio que lhe está subjacente:

Ora bem, eu quando vim, portanto, quando integrei a EMAT era com a expectativa, com uma expectativa de trabalhar, realmente, situações de menores com problemas comportamentais desviantes, que aliás, foi essa a área que eu escolhi de formação (Maria, entrevista);

[...] um pouco, se calhar, contrariamente às colegas, eu vim para aqui por opção. Portanto, eu pedi para vir e, portanto, eu sabia para o que vinha. (Gorete, entrevista);

Por outro lado, considereei que o mais importante já tinha sido feito [...] e que dali para a frente corria o risco de cair na rotina e de “estagnar” um pouco em termos de aprendizagens. (Filomena, entrevista);

O facto de eu ter vindo para cá prendeu-se, também, com uma necessidade que eu tinha de mudar, de... de... pronto, de aprofundar os meus conhecimentos, de evoluir, porque pensava que eu, de facto, já estava a estagnar, já estava lá há três anos mais ou menos, pronto, e de facto um desafio, um desafio aliciante, que eu achei aliciante. (Henriqueta, entrevista).

A predisposição para a mobilidade externa, centrada na profissão e na realização pessoal e profissional que decorre da possibilidade de investimento no ofício está também presente nas narrativas quando falam das suas expectativas para o futuro, as quais antecipam percursos de mobilidades voluntárias (Dubar, 2000) como podem ilustrar os discursos seguintes:

Olhe, em relação ao futuro, eu neste momento pedi transferência para o Lar de S, que é um Lar que vai abrir (Lar da Segurança Social para acolhimento de menores) [...] É assim: gostava de ir para lá não porque não goste do que estou a fazer, mas porque acho que num Centro de Acolhimento vou ter aqueles menores com quem eu vou poder trabalhar e por quem eu vou poder fazer alguma coisa, é basicamente isto. (Maria, entrevista);

Apesar de gostar do que estou a fazer, não me revejo a fazer o mesmo “eternamente”... (Gorete, registo biográfico escrito). [...] é assim: gostava muito de me dedicar à área da investigação [...] já me passou a docência, já me passou pela ideia [...] gostava de ter uma experiência de trabalho de privado, não de IPSS, mas privado, privado. [...] Pronto, e de facto não me vejo a fazer este trabalho *ad eternum*, não é. (Gorete, entrevista).

As principais características destas trajectórias, em grande medida sustentadas nas determinantes do novo espírito do capitalismo (Castells, 1998; Boltanski e Chiapello, 1999) que parece induzir uma ‘identidade de rede’¹¹⁴ (Dubar, 2000), podem sintetizar-se em mobilidades externas, nas quais as motivações principais estão centradas na possibilidade de realização pessoal e profissional fortemente mobilizada pelo ofício ou profissão e consequente desafio que lhe é inerente.

3.2.1.2 Nómadas por necessidade

Algumas narradoras explicitam sentidos vividos através dos discursos das suas narrativas dando conta de percursos errantes que se pautam por um registo da necessidade. São trajectórias nómadas, frequentemente pilotadas por mudanças constrangedoras como, por exemplo, o desemprego, o emprego precário e, mesmo, razões familiares e afectivas.

As autoras destas trajectórias experienciam o nomadismo (mobilidade externa, com dificuldade no acesso ao mercado de trabalho mediados por períodos de desemprego) como uma condição constrangedora que desejariam ver ultrapassada pela possibilidade de alcançarem estabilidade e segurança no trabalho e no emprego.

Na altura, eu estava na Associação de Deficientes de G [zona de residência da narradora], pronto, embora eu gostasse muito de estar lá, só que elas não me podiam oferecer mais do que aquilo que me ofereciam... [...] Lá era muito fácil mesmo. [...] e é pena não financiarem mais as instituições, as boas instituições, aquelas que possam ter técnicos assim, que dão, que dão, os técnicos que estão lá dão a camisola pela instituição mas, de qualquer maneira, em algumas situações não criam estabilidade que é, às vezes, necessária e, de facto, temos de recorrer a outro tipo de respostas que, às vezes, não é exactamente o ideal... (Carlota, entrevista);

[...] sempre me atraiu a área da investigação, mas eu não sabia que era possível fazer investigação em Portugal, tal como eles faziam nesta área, não é. [...] Por outro lado, a advocacia sempre me atraiu, sempre me atraiu enquanto relação com as pessoas, resolver problemas das pessoas, porque eu aí tinha duas partes: tinha os requerimentos, não é, o lado do papel e o lado humano e pessoal visível.// Porque eu tinha um escritório aberto, embora

¹¹⁴ Dubar (2000: 126) descreve-a como forma identitária induzida “quase exclusivamente, de discursos de jovens diplomados percebendo-se deslocados e encarando uma “mobilidade externa” à empresa onde trabalhavam. [...] Ela era a única organizada em torno da antecipação de um percurso de mobilidades voluntárias, apesar de todos os riscos previsíveis.”

trabalhasse também em investigação, a investigação é também muito incerta, o projecto acaba e não sabemos se vai haver financiamento para o próximo, se não vai, aquelas coisas todas... e o escritório também importava despesas fixas minhas, e eu não tinha clientes fixos, no sentido de estarem sempre a chegar, não é!? (Dalila, entrevista);

E, finalmente, estou aqui, e espero agora estabilizar um bocado, que acho que também mereço [ri-se], acho que também mereço. É... foi... foi interessante no fundo, porque a minha experiência profissional baseou-se sempre em dois pontos: ou saúde, ou menores. (Júlia, entrevista).

Apesar de experimentarem na trajectória profissional situações de trabalho gratificantes, a instabilidade e a insegurança do emprego (e da viabilidade da sua continuidade) mobiliza-as a procurarem uma inserção em mercados de trabalho que lhes garanta essas condições, privilegiando por isso mercados de trabalho primários (os que lhes podem assegurar melhores oportunidades) e consequente mobilidade interna admitindo, também, a possibilidade de mobilidade externa, quando não consideram atingidos os objectivos da estabilidade e da segurança do emprego e do salário. Um emprego seguro e um salário certo são estas as razões prioritárias enunciadas para procurarem e mudarem de trabalho.

A única coisa que me fez concorrer, na altura, pronto, de facto era ter mais estabilidade [...] pronto, eu procurava mais estabilidade. [...] É assim... sinto-me mais segura porque, de facto, onde eu estava... eu nunca dei muito valor ao dinheiro mas, de facto, onde eu estava ganhava menos. [...] Interessa-me mais saber, pronto, pelo menos imagino que, que posso ter, pelo menos o meu ordenado, suponho eu que é estável no final do mês e que não me vou preocupar, seja isto privatizado ou não... (Carlota, entrevista);

É assim: eu vim para a EMAT sem contar. Eu concorri a uma oferta pública de emprego que saiu no Jornal... quinze dias depois de ter ficado desempregada. (Júlia, entrevista).

As autoras de trajectórias nómadas por necessidade parecem vivenciar uma permanente ameaça de exclusão (Dubar, 2000), mobilizando-as uma forte necessidade de inserção em mercados de trabalho primários, ou seja, aqueles que podem dar melhores condições para a segurança e a estabilidade almejadas, as quais acabam por ser as notas que definem o ritmo das suas expectativas para o futuro. Embora o emprego e o salário sejam as componentes identificadas pelas autoras para definirem a estabilidade desejada, componentes em termos abstractos ou teóricos fortemente articuladas, elas surgem valorizadas de forma distinta na apreensão das narradoras. A vontade de um emprego seguro, ou seja, com garantias de continuidade e de

permanência, emerge, também, nas expectativas das narradoras face ao futuro enfatizando a dimensão do ‘estar’ (continuidade, permanência). A necessidade de um salário certo, mais elevado, acentua a dimensão do ‘ter’ (dinheiro, maior capacidade económica, melhores condições de subsistência), com impacto nas expectativas das autoras face ao futuro, ou seja, mais receptivas à possibilidade de mudança, desde que tal se proporcione e valha a pena.

Por isso, vamos ser sempre Técnicos Superiores... de 2ª classe, não é? E isso é terrível. Há imensas pessoas que estão a tentar sair e eu, se tiver alguma coisa que me atraia e que me ofereça estabilidade, também saio, por esse aspecto. (Dalila, entrevista);

Eu gostava de trabalhar num hospital, porque o meu estágio foi lá, é bastante mais ligado à minha área e, portanto, gostava imenso de trabalhar na área, por exemplo, de pediatria de um hospital, mas... [sorri] É assim, não quer dizer que por eu estar aqui, e até ter um vínculo não vá procurar outros sítios. (Odete, entrevista);

Eu é assim: às vezes falamos umas com as outras, não é? E se isto continuar assim eu gostava de mudar para outro serviço, de mudar para outra área. [...] Há concursos que eu já respondi e que ainda não houve resposta. (Palmira, entrevista).

Podemos sintetizar os principais indicadores participantes nas trajectórias nómadas por necessidade como tratando-se de uma mobilidade constrangida, predominantemente externa e pilotada por uma manifesta vontade de encontrar uma situação profissional estável que proporcione condições de emprego seguras, permitindo a sua realização no campo do trabalho e da profissão, mas também nos outros domínios da esfera pública e privada com os quais se articula o campo do trabalho e do emprego. O emprego seguro e o salário certo são condições para garantir o acesso aos bens e serviços da esfera pública e a consequente estabilidade e realização no domínio familiar e privado (Gorz, 1991; Curie, 2002). As expectativas para o futuro destas autoras estão, neste sentido, fortemente centradas na necessidade de inserção no mercado de trabalho que lhes permita essa estabilidade profissional e pessoal.

3.2.1.3 Expectantes

As trajectórias que denominamos de ‘expectantes’ são, em grande medida, definidas por uma mobilidade interna, centrada na promoção e na construção de uma carreira ascendente. À excepção da Antónia, que ainda se encontra numa situação de

emprego precária – mas cuja motivação principal é o acesso a um estatuto reconhecido, sinónimo para si de uma mobilidade interna ascendente e consequente construção de uma ‘carreira’ numa instituição burocrática – todas as outras autoras que incluímos neste mundo socioprofissional têm já um vínculo de trabalho definitivo à administração pública. São, contudo, expectantes na medida em que aguardam, e cada uma delas aguarda, no momento actual, coisas diferentes: melhores condições de trabalho e eventual mobilidade interna ascendente (Antónia e Noémia), uma experiência de reforma a curto prazo (Beatriz), o desempenho adequado de uma nova função na instituição, que lhe garante a continuidade da mobilidade ascendente (Ilda). Apesar de o momento actual se traduzir numa experiência de espera que é também de expectativa, as suas trajectórias anteriores são, igualmente, trajectórias caracterizadas por uma forte componente de expectativa: face ao que se vai passar a seguir a cada momento da experiência vivida e a viver.

[...] mas, curiosamente, na altura do meu primeiro emprego tive uma proposta de trabalho para ir trabalhar com idosos e fui, realmente, trabalhar com idosos. E lá estive, seis anos. Bom, e aí é que eu estive muito isolada, porque lá estava, não havia equipa... Foram uns bons anos mas, depois, também senti que aquele tempo tinha que terminar, que não era ali que eu queria ficar... Realmente, agora eu vejo, aí como era bom! Pronto, não tinha preocupações, saía às 5h da tarde, as coisas ficavam resolvidas, quer dizer... pronto, aqui... e não ia dormir para casa a pensar que... não, não, aquilo era assim, realmente, dava-me outra paz aquele tipo de trabalho. (Antónia, entrevista);

Eu tinha dezanove anos, e à minha frente um grupo de 52 crianças, desde o 1º ao 4º ano de escolaridade. [...] Foi um choque cultural e um esforço imenso para cumprir com os meus deveres de servidora do Estado. [...] Esta experiência foi marcante mas teve os seus aspectos positivos. [...] Nunca desisti. [...] integrei a equipa multidisciplinar no Instituto dos Cegos de S. [...] Foi nesta miscelânea de personalidades (técnicos, utentes, colegas, amigos) e troca de saberes que construí o meu projecto profissional, aferindo ao longo do tempo as falhas pontuais, sempre à espera de algo inovador, pois sendo um espírito irrequieto sinto sempre impulso para prosseguir e aceitar desafios. (Beatriz, registo biográfico escrito).

As autoras fazem referência às suas experiências profissionais anteriores, procurando dar conta de vivências positivas ou negativas que experimentaram, do percurso que fizeram, dos actores que encontraram, das áreas que mais gostaram procurando, em síntese, argumentar as trajectórias e nelas encontrar a coerência através das justificações que nos (se) procuram dar. As autoras, nas suas narrativas, fazem não apenas referência às experiências de trabalho anteriores mas estabelecem uma ponte, em

jeito de argumentação, do porque é que se decidiram pela situação actual. Subjacente às suas motivações para o emprego ou trabalho (no caso das narradoras que já tinham vínculo à instituição) aparece uma perspectiva de promoção, uma expectativa de mobilidade ascendente, claramente expressa na narrativa da Antónia, mas também implicitamente presente nas narrativas da Ilda e da Noémia.

Pronto, a vinda para aqui foi algo que eu sempre ambicionei, aquela procura do funcionalismo público, não naquela maneira de estar e de trabalhar pouco, mas por ser uma questão segura, por ter uma carreira...[...] Por isso a vinda para a Segurança Social seria a forma para progredir na carreira, estar mais perto, realmente, dos pontos de decisão e das informações... (Antónia, entrevista);

A coordenadora convidou-me se eu queria ir para a assessoria aos tribunais (Ilda, entrevista);

Na altura fui mesmo designada, foi a coordenação, e mandaram-me logo para a assessoria técnica [...] Na altura, a minha coordenadora comunicou com a Dr.ª G e eu fui seleccionada porque, pronto, eu já tinha trabalho com os Tribunais desde que entrei para a Segurança Social, [...] E, pelos vistos, esses meus relatórios que ia fazendo foram considerados... que conseguia aprofundar bem as situações, que escrevia bem... e, pelos vistos, foi isso. (Noémia, entrevista).

Para a Beatriz, apesar de reconhecer que se tratou de mais um desafio, o facto de estar próxima da reforma e de nesta altura do seu percurso profissional ir trabalhar para uma área nova com outros actores, face aos quais colocava algumas reservas, levou-a a questionar o convite, a hesitar, e na sua adesão terá sido preponderante o reconhecimento do afecto e da consideração manifestada pela Directora com quem já tinha trabalhado noutros contextos anteriores.

Apenas a Antónia se encontra no emprego actual vinda de um mercado de trabalho externo. Para as outras narradoras tratou-se de uma mobilidade interna, não necessariamente ascendente, mas que lhes criou expectativas que a tal pudessem aceder, interiorizando o convite dos superiores hierárquicos como um reconhecimento. Podemos admitir que o convite terá produzido a interiorização de uma promoção velada na trajectória profissional que um certo reconhecimento por parte das chefias poderá dar acesso. Aproxima-as de uma ‘identidade de empresa’ (Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000) que caracteriza a implicação dos trabalhadores nas inovações da instituição em troca de uma promoção interna, qualquer que ela seja.

Neste sentido, as suas expectativas para o futuro são também indiciadoras da hipótese de uma promoção, já experienciada pela Ilda, através de mais um convite para coordenar uma equipa de Acção Social¹¹⁵.

Agora, vamos lá a ver se esta história da coordenação [ri-se], se corre bem, [...] e, agora, a coordenação, não sei, só daqui a uns mesitos é que poderei dizer alguma coisa, para já não sei. (Ilda, entrevista).

A Antónia está, também, expectante, apesar de até ao momento lhe terem sido goradas as expectativas iniciais, convivendo com o dilema do futuro próximo e do seu investimento prioritário: no trabalho e no emprego ou na família?

E quando as coisas para mim começam a não ser esta coerência... eu entre o que digo e o que faço, o que sinto, o que penso e o que faço tenho que ter alguma coerência. Portanto, neste momento também estou a meditar um bocadinho: “Valerá a pena todo este esforço?...”. Pronto, são situações, realmente, delicadas, não é, em que eu acho que é tão importante e fundamental partilhar um investimento nos filhos e eu em casa estou assim a... Eu não digo que quando estou com os meus filhos, o tempo que estou com eles, não seja, realmente, de qualidade. (Antónia, entrevista).

Face ao adiamento da possibilidade de concretização do seu projecto profissional na EMAT, e perante a situação de gravidez, a Antónia parece encontrar justificação para adiar a carreira (que vê como pouco viável de concretizar) e investir na família e na função de mãe. O projecto de investimento na família que está ao seu alcance, vem substituir-se, com algumas hesitações, ao projecto profissional que lhe é “negado” pela organização¹¹⁶.

Em síntese, as trajetórias expectantes caracterizam-se por uma mobilidade interna real ou desejada, com uma forte expectativa de acesso a um estatuto elevado e uma carreira ascendente e, consequentemente, com grandes expectativas de promoção no interior da instituição.

¹¹⁵ A Ilda, no momento da entrevista, tinha iniciado funções de coordenação há dois dias, tendo integrado a EMAT entre Abril de 2002 e Fevereiro de 2003.

¹¹⁶ Apesar da nossa investigação se centrar numa equipa exclusivamente composta por mulheres (ainda que nem todas sejam casadas), apenas a Antónia faz referência explícita a estes aspectos fortemente condicionadores da construção da identidade profissional e pessoal. Não vamos aprofundar estes aspectos subjacentes às dinâmicas identitárias, mas devemos salientar, contudo, que a conciliação das esferas profissional e familiar, pública e privada é, no caso das mulheres, um factor determinante na mobilidade ascendente (Dubar e Tripier, 1998), no acesso a um estatuto reconhecido e na construção de uma carreira (Hughes, 1996) e de sofrimento no trabalho (Dejours, 1998; Davezies, 1993).

No quadro 3.2 sintetizamos os processos que estruturam as dinâmicas identitárias das diferentes trajectórias profissionais que antes explicitamos.

Quadro 3.2
Processos estruturantes das trajectórias profissionais

Características Indicadores	Nómadas por opção	Nómadas por necessidade	Expectantes
Trajectória profissional	Mobilidade externa	Mobilidade interna e/ou externa	Mobilidade interna
Razões mobilizadoras da mudança de emprego	Desafio, ofício	Emprego seguro, salário certo	Carreira, estatuto
Expectativas para o futuro	Realização e desenvolvimento profissional e pessoal	Inserção no mercado de trabalho primário	Promoção , Mobilidade ascendente

Os princípios estruturantes subjacentes às trajectórias profissionais das diferentes narradoras e às suas (pre)disposições para mudar ou manter-se no emprego e/ou trabalho articulam-se, também, com a experiência vivida do trabalho e com a (im)possibilidade da produção de sentido sobre essa(s) experiência(s). São experiências que dizem das relações existentes entre, por um lado, o prazer e o sofrimento no trabalho e, por outro lado, a organização do trabalho (Davezies, 1993; Dejours, 1993, 1998), relações de que falam as narradoras dando conta do impacto que têm na sua realização profissional e pessoal.

3.3 O sentido do trabalho e construção de identidade(s)

A relação existente entre o trabalho e o sentido vivido subjectivamente pelos indivíduos é fundamental para a compreensão das dinâmicas subjacentes à construção das suas experiências estreitamente associadas às questões da identidade e de pertença (Dejours, 1993; Dubar, 1997a). Os trabalhos desenvolvidos pela ergonomia, pela psicodinâmica do trabalho (Dejours, 1993, 1998; Davezies, 1993) e pela sociologia compreensiva (Sainsaulieu, 1988, 1996; Zarifian, 1995, 1996, 2003; Alter, 1999), entre outras disciplinas, como a medicina (psicossomática, psicanálise) e a psicologia

(psicologia das organizações), são referentes indispensáveis para podermos discernir sobre a experiência do trabalho e a dimensão fundamentalmente enigmática que este último comporta (Davezies, 1993).

Para compreendermos o trabalho e, principalmente, o(s) sentido(s) que os indivíduos lhe atribuem através das suas experiências vividas, devemos ter em atenção os dispositivos que dão conta da diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, dispositivos que, frequentemente, distanciam os discursos e as práticas dos gestores – os da organização do trabalho – dos discursos dos trabalhadores, discursos subjectivos (Dejours, 1998) que falam da sua mobilização, do seu prazer e do seu sofrimento no trabalho (Dejours, 1993, 1998; Davezies, 1993). O trabalho prescrito e o trabalho real inscrevem-se em lógicas e racionalidades diferentes, das quais a gestão e organização do trabalho são indiferentes, rejeitando ou banalizando a experiência de trabalho real dos actores. O trabalho prescrito tem subjacente a norma, a execução, a evidência da aplicação das regras, negligenciando a variabilidade da situação. O trabalho real inscreve-se na realização, na gestão e invenção das circunstâncias que possibilitem a produção e que se referem à experiência real que cada trabalhador vivencia ao trabalhar, actividade que “implica sair do discurso para se confrontar com o mundo” (Davezies, 1993: 36) através da mobilização da inteligência prática e astuciosa (Dejours, 1993; Davezies, 1993) que permita fazer face ao que não está previsto pela organização do trabalho.

O sentido vivido do/no trabalho é um sentido que decorre da experiência concreta de cada indivíduo, experiência que associa o ‘contexto sincrónico’ (organização do trabalho e relações sociais de trabalho no momento actual) e o ‘contexto diacrónico’ (história do sujeito e a forma como o contexto actual se articula com o seu passado) pois, como reconhece Dejours (1993: 55), “não há sujeito sem história singular, e quando ele enfrenta uma situação, experimenta-a, interpreta-a, reage e, eventualmente, procura transformá-la em função do sentido que esta situação adquire no desenvolvimento da sua própria biografia”.

A construção do sentido do trabalho inclui, assim, o conteúdo do trabalho e as condições disponíveis (por parte da organização e do(a) trabalhador(a)) para a sua realização, bem como a identificação com a actividade que possibilite a realização pessoal e profissional como condição de reconhecimento no ofício (por si próprio, que inclui o reconhecimento pelos colegas de trabalho, pelos superiores hierárquicos e pelos

clientes ou destinatários da sua acção). Estas dimensões da definição de si e reconhecimento pelos outros são fundamentais no processo de socialização no/pelo trabalho (Sainsaulieu, 1993) e na construção de identidades no ofício. Nas narrativas das autoras da investigação que desenvolvemos estas dimensões estão presentes; falando da sua experiência no trabalho, explicitam como sentem o trabalho actual e como o sentido vivido interfere na sua identidade pessoal e profissional.

3.3.1 Conteúdo do trabalho e condições para a sua realização

As autoras quando se pronunciam sobre o seu trabalho actual associam, frequentemente, o conteúdo desse trabalho às condições reais para a sua concretização – condições (in)disponibilizadas pela instituição e/ou ‘inventadas’(Dejours, 1993) pelas autoras na sua actuação real do dia a dia no trabalho – associação que estabelecem para nos falarem de como experienciam a realidade actual de trabalho¹¹⁷.

Quando falam do seu trabalho, as autoras explicitam diferentes níveis: o trabalho prescrito, o trabalho real e o trabalho desejado.

O trabalho prescrito, cujo conteúdo está definido na Lei nº147/99 de 1 de Setembro e no Decreto-Lei nº332-B/2000 de 30 de Dezembro, apenas é referido por duas narradoras (Henriqueta e Maria) no registo biográfico escrito, explicitando-o do seguinte modo:

Desde a sua admissão está integrada na Unidade de Acção Social (UAS) do Centro Distrital de Segurança Social X desempenhando funções de psicóloga na Equipa

¹¹⁷ Esta experiência é narrada tanto na entrevista de investigação como nos registos biográficos escritos das autoras, sendo uma narrativa igualmente recorrente nas reuniões quinzenais da EMAT. Contudo, da nossa observação das reuniões de equipa e das entrevistas realizadas às chefias (Coordenadora da equipa e Directora do NIS), emerge uma impossibilidade de intercomunicação (Zarifian, 1995, 1996) sobre o trabalho, entre gestores, ou os seus mais directos intermediários, e trabalhadoras. Tal como reconhecem Dejours (1993, 1998), Davezies (1993), Sainsaulieu (1997) entre outros, os gestores fixam as suas narrativas no prescrito, no referente escrito, no que está definido na Lei; as Técnicas da EMAT apelam às circunstâncias reais, às (im)possibilidades de realização do trabalho inscrito num horizonte estático e impessoal. Na entrevista a Coordenadora da EMAT afirma: “[...] é a única equipa que tem um conteúdo funcional descrito em Diário da República, mais ninguém tem [referindo-se às outras áreas da acção social] [...] mas concretamente para a assessoria aos tribunais, existe na Lei e está dito o que é” (Maio/2002). Também em algumas das reuniões da equipa (dia 18/11/2002 e 18/12/2002, em que estivemos presente) a Coordenadora faz apelo aos princípios (conteúdo definido na Lei) como referente para a acção profissional das Técnicas, banalizando o trabalho real (Davezies, 1993), excluindo-o da comunicação, bem como o sofrimento no trabalho vivido. Retomaremos este assunto quando falarmos das tensões e alianças entre trabalho prescrito e trabalho real.

Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT), intervindo no acompanhamento de menores em perigo, no âmbito dos processos judiciais de Promoção e Protecção – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº147/99 de 1 de Setembro). A intervenção nesta área específica consiste no apoio técnico às decisões dos Tribunais, designadamente: na elaboração de informações, inquéritos e relatórios sociais sobre a situação dos menores, seu agregado familiar ou das pessoas a quem esteja confiado; no apoio aos menores que intervenham em processos judiciais desta natureza e apoio técnico na elaboração dos seus projectos de vida; no acompanhamento da execução das medidas de Promoção e Protecção aplicadas na intervenção em audiência judicial; na participação em diligências instrutórias quando o Juiz assim o determina. (Maria, registo biográfico escrito).

O trabalho real é narrado por todas as autoras, falando sobre o que é que fazem e como é que fazem tendo em consideração o contexto de trabalho concreto ao qual associam constrangimentos vários. São, contudo, narrativas que, frequentemente, dão conta da obscuridade do trabalho (Davezies, 1993), da dificuldade de dizer a experiência do trabalho que permanece na fronteira entre o discurso e a resistência do mundo, dificuldade que podemos apreender nas palavras, por vezes interrogações, das autoras:

[...] ora bem, como é que eu hei-de dizer? O que é que eu farei? O que é que eu faço, não é? (Antónia, entrevista).

Falarem do seu trabalho é contarem-(se)nos uma experiência e, como reconhece Davezies (1993: 38), “trabalhar implica ter em conta um mundo bastante mais complexo que o mundo “ideal” previsto nas instruções. [...] Para fazer face ao inesperado, ao que escapa à prescrição, o sujeito deve recorrer aos seus próprios recursos, aos recursos que se enraízam na singularidade do seu envolvimento, da sua história, da sua personalidade”, tornando a explicitação do trabalho um empreendimento difícil, tanto mais que o sujeito se encontra imerso na acção, dificultando a sua clara representação. Mesmo quando as autoras denotam um certo distanciamento face à sua actividade, procurando objectivá-la tomando como referência o trabalho prescrito, é evidente a distância entre o normativo e o trabalho real.

Retomando, apenas, duas narrativas – da Gorete e da Carlota – procuramos esclarecer, na tabela seguinte, a articulação e o distanciamento que as próprias autoras estabelecem entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A nossa opção pela divisória a tracejado entre as diferentes actividades desenvolvidas ao nível do trabalho real, tem subjacente a intenção de tornar mais visível a impossibilidade para as autoras de compartimentarem, ou dividirem, a sua acção em tarefas, tal como são explicitadas no

trabalho prescrito, emergindo nas narrativas num discurso cuja sequência indicamos com os números utilizados na coluna da direita associando-os com os da coluna da esquerda.

Tabela 3.1

Relação entre trabalho prescrito e trabalho real

Trabalho prescrito	Trabalho real
1-Elaboração de informações, inquéritos e relatórios sociais sobre a situação dos menores, seu agregado familiar ou das pessoas a quem esteja confiado.	<p>2-Depois, tem a parte do trabalho que é a elaboração dos relatórios, não é, que é outra parte... é as respostas aos tribunais, seja quando há que fazer relatórios, pronto, de situação e avaliações de situação, seja quando há que fazer informações pontuais que o Tribunal não pediu mas, eventualmente, a situação obriga-nos a... ou alterou, ou no sentido positivo ou negativo, no sentido de dar a informação ao Tribunal. (Gorete, entrevista)</p> <p>1-É assim: nós fazemos uma intervenção sempre em conjunto. Nós, no início, fizemos, criámos um instrumento de trabalho que é o guião de entrevista. [...] servia, no fundo, para depois elaborarmos o relatório, seria tudo o que era possível perguntar para depois elaborarmos o relatório. [...]3- depois, o relatório é sempre feito em conjunto, sempre fiz o relatório em conjunto com... (Carlota, entrevista)</p>
2-Apoio aos menores que intervenham em processos judiciais desta natureza e apoio técnico na elaboração dos seus projectos de vida.	<p>1-É assim: eu dividi o meu trabalho, se calhar, em duas áreas, são as avaliações das situações e o acompanhamento das situações. É claro, que elas cruzam-se, não é. Às vezes, quando avalio, eventualmente, já dou início a um acompanhamento e vice-versa, não é, quando estou a acompanhar também estou a avaliar e a perceber como é que as coisas estão a evoluir ou não. O objectivo é, essencialmente, é sempre perceber a situação e, eventualmente, intervir no sentido de ultrapassar os problemas que estão na base, ou os problemas que estão na situação. Em concreto, isto operacionaliza-se com quê? Com contactos com, no caso em concreto, dos menores, da família, outros elementos. Esses contactos, depende da situação, ou se faz a opção por os contactos serem feitos directamente no domicílio, ou então, opta-se por convocar as pessoas e é em contacto com as entrevistas; claro, que há várias situações que a gente utiliza as duas coisas, não é. (Gorete, entrevista)</p> <p>2-E desde o início, tanto com a M como com a L [ambas assistentes sociais], o trabalho que nós fizemos foi sempre em conjunto, tanto na abordagem à família, normalmente fazíamos sempre visitas domiciliárias conjuntas e, muito raramente, convocávamos para virem cá, dependendo das situações. [...] Pronto, depois, os contactos com as várias fontes poderia ser em conjunto ou em separado, dependendo se fosse pelo telefone ou não... (Carlota, entrevista)</p>
3-Acompanhamento da execução das medidas de Promoção e Protecção aplicadas na intervenção em audiência judicial.	<p>3- É assim, é a situação em concreto que define, depois, o que é, se é entrevistas, se é deslocações. Há deslocações, não só com o intuito de entrevista, mas também de avaliar a situação habitacional, avaliar o contexto onde se insere, dos meios de vizinhança, portanto, todas essas questões. Há, depois, contactos com as instituições, escolas, centros de saúde, IPSS, infantários, centros de emprego, portanto, depende da situação em questão, com outras equipas do IRS, estabelecimentos prisionais, com a equipa de apoio técnico aqui, não é, nalguns casos, com as instituições, nos casos em que os miúdos estão em instituição ou nos casos em que é necessário arranjar instituição. Esses contactos, ou são feitos telefonicamente e, geralmente, são esses que se privilegiam por uma questão de tempo, não é, o que não quer dizer, dependendo da situação, que por vezes não se privilegie o contacto no local, numa reunião com as pessoas, ou então, às vezes, também se privilegiam reuniões com vários técnicos e com vários serviços e com as pessoas, eventualmente. Ehm... portanto, isto é uma parte do trabalho de terreno. (Gorete, entrevista)</p> <p>4-Pronto, depois do relatório e depois de termos uma medida já decretada, uma medida de acompanhamento, normalmente fazemos sempre visitas, por exemplo, no caso de instituição, que os menores estejam nessas instituições, normalmente fazemos visitas conjuntas, se a situação for mais na área da psicologia e ele até tenha criado uma empatia maior comigo, não valia a pena ir a assistente social, iria eu, mas basicamente é mais ou menos este o procedimento, assim como no meio natural de vida, ou os pais vinham cá, ou nós íamos a casa, íamos à escola, tínhamos reuniões com os directores de turma, pronto, basicamente é esta a metodologia que utilizamos. (Carlota, entrevista)</p>

4-participação em diligências instrutórias quando o Juiz assim o determina	4- Temos, depois, as deslocações ao Tribunal, não é. Normalmente o Tribunal convoca-nos, neste momento está-nos a convocar muito, a gente falha nos relatórios, eles esperam, esperam pelo relatório e acabam por nos convocar e querem a informação, e aí nós temos mesmo que estudar a situação para lá ir. (Gorete, entrevista)
	5- Depois, tem o trabalho organizativo e administrativo que também nos ocupa imenso tempo, e acho que aí, mais uma vez, quer dizer, é um desaproveitar de... nem sei muito bem, quer dizer, de recursos mesmo. Há muito... o grosso do tempo é gasto com trabalhos administrativos de organização de dossiers, de envio de ofícios, de arquivos de relatórios, de saídas, de entradas... (Gorete, entrevista).

As autoras, quando falam do que fazem e de como fazem, interpretam a sua acção enquadrando-a no contexto real do seu trabalho. A Carlota enfatiza a metodologia de trabalho referindo-se ao trabalho articulado e complementar com a(s) colega(s) com outra formação (Assistentes Sociais). A Gorete fala do que faz e como faz dando conta das diferentes componentes do seu trabalho e da sua acção.

Com base na definição legal do conteúdo de trabalho apenas temos informação do ‘quê’ é suposto ser feito pelos Técnicos da EMAT, ou seja, o trabalho prescrito. Na apresentação e argumentação emergente no conteúdo das narrativas (neste caso, da Carlota e da Gorete) temos acesso ao ‘como’ o ‘quê’ é operacionalizado e experienciado pelas autoras, à dinâmica da acção e, neste sentido, podemos identificar um conjunto de tarefas¹¹⁸ componentes do seu trabalho que, podendo ser identificadas isoladamente (trabalho prescrito), se articulam entre si num processo complexo, numa actividade (trabalho real), numa acção. É a descrição e a apropriação de um processo, no qual intervêm estratégias de acção, metodologias e actores vários (individuais e colectivos) numa interacção e (inter)comunicação que é preciso gerir num tempo e espaço(s) concretos, muitas vezes incompatíveis, nomeadamente com o tempo legal de resposta exigida¹¹⁹. O trabalho não se esgota na realização de uma actividade, muito menos de uma tarefa, o trabalho, como argumenta Dejours (1993), é a realização de uma acção que se traduz numa *práxis*, pois trabalhar não é apenas realizar uma actividade é também (con)viver em conjunto e estabelecer relações.

A relação/distanciamento que existe entre a prescrição de tarefas e a realização do trabalho, que supõe a concretização dos objectivos prescritos, pode ser

¹¹⁸ Para a distinção que fazemos, entre tarefa e actividade, recorremos a Dejours (1993) que define a tarefa como o que deve ou deverá ser feito em função das prescrições, e a actividade como o que é feito, de facto, para atingir os objectivos da tarefa.

¹¹⁹ Aprofundaremos este aspecto no ponto seguinte, a propósito do trabalho valorizado e do trabalho constrangedor para as autoras.

esquemáticamente sistematizado na tabela 3.2. A relação que procuramos estabelecer, visa contribuir para a compreensão do distanciamento entre o conteúdo de trabalho prescrito e conteúdo do trabalho real, assim como, pretende elucidar sobre as condições de trabalho que são supostas existirem para a concretização das actividades, na ausência das quais a concretização dos objectivos fica comprometida, o que é narrado pelas autoras como um factor constrangedor da sua acção, causador de frustração e de sofrimento no trabalho.

A insuficiência, em certos casos a ausência de condições, tem repercussões na realização do trabalho das autoras que, como reconhece Davezies (1993: 38), para fazerem face ao inesperado, ao que escapa à prescrição, devem “mobilizar os seus próprios recursos, recursos que se enraízam na singularidade da sua implicação, da sua história, da sua personalidade.” Trata-se de explorar e de inventar “guiadas pelo fantasma, formação de compromisso entre o desejo e a realidade” (*Idem*: 39).

São, assim, presentes nas narrativas representações sobre o trabalho real – fundamentalmente centradas nas respostas às solicitações dos Tribunais, elaboração de relatórios e informações – que se distanciam das suas representações sobre o trabalho desejado – no qual priorizam o trabalho de acompanhamento dos menores – ou seja, o trabalho que gostariam fazer e como desejariam fazer, frequentemente referido nas narrativas, e que corresponde a uma identidade profissional fortemente centrada na relação com o cliente e no serviço ao outro.

Tabela 3.2**Relação entre tarefas prescritas, tarefas reais e actividades de trabalho**

Tarefas prescritas	Actividades	Tarefas reais
Diagnósticos e avaliações	Contactos pessoais e telefónicos, entrevistas, deslocações e visitas domiciliárias, marcação de reuniões, reuniões com agentes de vários serviços, idas a instituições...	Diagnósticos e avaliações
Acompanhamentos		Acompanhamentos
Relatórios e Informações	Organização e sistematização da informação recolhida, redacção de Relatórios e de Informações, articulação com as Juristas para adequação das medidas... ¹²⁰	Relatórios e Informações
Audiências em Tribunal	Deslocações ao Tribunal, preparação para a audiência, participação na audiência	Audiências em Tribunal
_____	Organização de dossiers, registo de saídas e entradas, arquivo de ofícios e de relatórios, envio de ofícios e de relatórios.	Trabalho administrativo
_____	Seleção de informação, identificação de temáticas a abordar, preparação de temáticas a discutir, participação nas reuniões, confrontação de ideias (de subjectividades), intercomunicação.	Reuniões de ‘debate técnico’ ¹²¹

As experiências da Maria e da Henriqueta face ao trabalho real são paradigmáticas e recorrentes em todas as outras narrativas (à excepção da experiência narrada pela Ilda).

Pronto, o que nós fazemos, basicamente, é a avaliação das situações, muito a correr porque já está tudo em atraso para ir para o Tribunal, e fica a sensação de não acompanhamento e, então, a nível psicológico fico com a sensação de que não faço basicamente nada, não é... [...] faço uma primeira abordagem à situação e dou a resposta ao Tribunal e, depois, pego na situação passado seis meses, quando tenho que dizer ao Tribunal como é que está a situação. (Maria, entrevista);

¹²⁰ A elaboração de relatórios e informações para o Tribunal é a tarefa prescrita que as narradoras reconhecem ter maior incidência no seu trabalho real. São vários os tipos de relatórios que têm que elaborar: Relatório Social, Relatório de Acompanhamento, Relatório de Necessidades de Menor, Relatório/Informação para revisão de medida, Informação Social. Estes relatórios/informações deverão contemplar determinados conteúdos (inscritos nos modelos fornecidos numa formação inicial que as trabalhadoras frequentaram), como: Identificação do menor, fontes de informação e metodologia utilizada na recolha de informação, diagnóstico social (composição do agregado familiar, situação profissional, económica e habitacional), diagnóstico da criança/jovem (história e dinâmica familiar, inserção escolar e/ou profissional e social), síntese/proposta. São relatórios que têm prazos previstos de elaboração e supõem, para a sua realização, a recolha, organização e interpretação de uma informação alargada (em função das áreas a contemplar nos respectivos relatórios), exigindo a mobilização de recursos (internos e externos à instituição Segurança Social), que as autoras referem não ter quando se pronunciam sobre as condições de trabalho.

¹²¹ As reuniões de ‘debate técnico’ não sendo explícitas em nenhuma das narrativas quando as autoras se pronunciam sobre o que fazem, são, no entanto, referidas noutros contextos por iniciativa da narradora, ou por incitação da narratária, e às quais faremos referência mais à frente quando falarmos da Organização.

O que é que eu faço? É assim: nós só respondemos a solicitações do Tribunal, dos Tribunais de Família e Menores. Digamos que o nosso trabalho começa, começará com pedidos de avaliação, não é, de diagnóstico de situações, digamos que é um trabalho, sobretudo de investigação [ri-se], é um trabalho mesmo muito de investigação, eu até acho curioso, é paralelo com o da polícia judiciária, cada vez acho mais... cada vez... quer dizer, o nosso trabalho eu acho que vai muito nesse sentido, eu sinto, parece que ando ali tipo polícia mesmo, à procura dos dados, à procura de informações. [...] Nós, de três em três meses, de seis em seis meses, para além do trabalho com a família, temos que dar a resposta ao Tribunal. [...] É o trabalho, pronto, é um trabalho com as famílias, um trabalho com as crianças que eu gostava que fosse mais directo do que ele é na verdade. (Henriqueta, entrevista).

Os sentimentos que as autoras expressam nas narrativas, sentimentos de frustração e de desânimo, decorrem da impossibilidade que sentem na realização do trabalho prescrito (na Lei) e com o qual se identificam como condição da sua realização pessoal e profissional. O seu sofrimento no trabalho emerge, precisamente, do fantasma (Davezies, 1993) que (se) constroem entre o desejo, ou seja, a possibilidade de realização do trabalho (prescrito) e de si próprias através dele, e a realidade que não lhes permite o tempo¹²² de que necessitam para que tal realização seja possível.

Neste sentido, as autoras estabelecem uma forte articulação entre o conteúdo do trabalho, as condições (materiais, humanas, objectivas e subjectivas) de que dispõem para o realizar e o sentido que (se) atribuem ao seu trabalho.

As condições de trabalho são referidas pelas narradoras como um constrangimento à sua acção e realização pessoal e profissional; permanecendo explícita ou implicitamente ao longo das narrativas, intervêm mesmo nas suas representações face à trajectória futura:

[...] às vezes, tenho dúvidas, pensando assim a médio, longo prazo, se realmente... não se vislumbrando uma melhoria das nossas condições, não é? Como é que nós vamos conseguir aguentar o barco?!(Júlia, entrevista).

As experiências vividas do trabalho real são fortemente marcadas pelas representações das autoras face às condições de que dispõem para a realização do trabalho. Ancorando as suas expectativas no trabalho prescrito, dizem gostar do

¹²² Conforme salienta Zarifian (2003: 29) a “interioridade recíproca entre tempo e trabalho” é uma dimensão importante a considerar na análise do trabalho, aparecendo como uma dimensão estruturante do sentido vivido do trabalho para as autoras deste estudo. Retomaremos mais à frente este aspecto, a propósito do trabalho valorizado e do trabalho constrangedor, nomeadamente a distinção que o autor estabelece entre *tempo espacializado* – o tempo quantitativo, datado, disciplinado, o tempo dos acontecimentos – e *tempo devir* – o tempo qualitativo, da memória e da antecipação, das mudanças e das transformações.

“trabalho da EMAT”, explicitação recorrente nas narrativas - *“tem que se gostar do que se faz; eu gosto, mas não nestas condições”* (Luísa, entrevista) - deslocam o cursor do tempo do futuro possível para um presente desejado. Quando a Luísa diz *“eu gosto”*, este presente parece situar-se num tempo outro – passado, futuro ou condicional – pois, tal como ela admite, *“gosto, mas não nestas condições”*; gosta do trabalho, não gosta das condições, ou gostaria do trabalho se tivesse outras condições. Mas o trabalho é, mais do que o trabalho prescrito, o trabalho real, o presente, aquele que, de facto, realizam e este não lhes permite reconhecerem-se (face ao seu ideal de ofício); tendendo a não admitirem essa impossibilidade, mobilizam as suas expectativas para um tempo condicional (e condicionado), e/ou futuro, explícito noutras narrativas:

[...] se me perguntar se eu queria sair, não queria, porque eu tenho a esperança que isto ainda vai mudar, daqui a dois ou três anos vamos estar com muito melhores condições e, aí sim, vai ser muito bom. (Filomena, entrevista);

Eu acho que há tantas coisas que vão ter que mudar aqui na EMAT, se não mudarem... (Antónia, entrevista).

O presente, o tempo do trabalho real e subjectivo (Dejours, 1998), é um tempo de frustração, de desgaste, numa palavra, de sofrimento no trabalho, tal como admite a Beatriz na sua narrativa: *“as pessoas estão a ficar doentes neste momento, é preocupante, as pessoas estão a ficar doentes, os bons elementos da equipa estão a ficar doentes. Isto, eu penso que é sintomático, não é?”*

A experiência subjectiva do trabalho actual é, assim, marcada pelas condições da organização do trabalho e pelo modo como as autoras as representam, representações que se articulam com a sua biografia, a sua trajectória, as suas expectativas de realização, de promoção, de integração, de sucesso no trabalho, como argumentam algumas narradoras, nomeadamente a Antónia: *“e, pronto, eu acho que isso é uma das causas em que não temos... ou, que não nos ajuda a ter sucesso”* (entrevista).

A impossibilidade de terem sucesso no trabalho, um dos elementos mais importantes na construção da identidade profissional e pessoal (Dubar, 1997a; Dejours, 1993, 1998), situa as autoras num palco (Goffman, 2000), condicionador da sua identidade, que experienciam e descrevem referindo-se a cenas várias: relações sociais de trabalho (condições afectivas), organização do trabalho, recursos materiais e humanos.

No que se refere às relações sociais de trabalho, a narrativa da Antónia é particularmente sugestiva, metaforizando com o recurso ao jogo de xadrez:

[...] aqui, somos um mero peão, uma peça... neste xadrez... neste xadrez tão grande, uhm... Pronto, é isto relativamente à minha posição. [...] na realidade, a decisão... isto é uma máquina tão, tão, tão, tão pesada, que eu não imaginava que fosse, que os pontos de decisão... realmente, estamos perto, mas trabalhamos todos um bocadinho de costas uns para os outros; portanto, a decisão é cada vez mais longe. (Antónia, entrevista).

Uma análise estrutural do conteúdo da citação anterior – segundo Hiernaux (1997), compreensão do sentido, da percepção que resulta das relações estabelecidas entre si pelos elementos que na narrativa a autora põe em acção – permite identificar os sistemas de sentido interiorizados (*Idem*) que a autora da narrativa opera, estabelecendo conjunções (na vertical) e disjunções (na horizontal) mutuamente apelativas, formando no seu pensamento estruturas de sentido:

Decisão distante / Decisão próxima
Trabalhar de costas uns para os outros / Trabalhar uns com os outros
Decisão mais longe / Decisão mais perto
Máquina pesada / Máquina leve
Peça / Jogo

A decisão distante opõe-se a decisão próxima e corresponde a trabalhar de costas uns para os outros, ao passo que a decisão próxima corresponderia a trabalhar uns com os outros, a que a decisão fosse tomada mais perto (dos actores, pelos actores), a que a máquina fosse mais leve (acessível, gratificante), e que se funcionasse com o jogo completo de xadrez. Em síntese, trabalhar de costas uns para os outros, implica deixar que a decisão não lhes pertença e seja tomada de cima para baixo, em lugar distante, tornando os actores incapazes de perceberem o jogo, funcionando como meras peças manipuláveis pelo centro de decisão.

Explicitando a sua representação das relações sociais no trabalho actual, a narradora metaforiza a ausência de comunicação, de cooperação, de confiança (decisão distante; *trabalhamos de costas umas para as outras*), de autonomia (mero peão, *uma peça neste xadrez tão grande*) que vários autores salientam como dimensões

estruturadoras¹²³ do sentido no trabalho (Dejours, 1993, 1998; Davezies, 1993; Zarifian, 1995, 1996; Alter, 1999).

Do sentido que a Antónia atribui à sua experiência actual, argumentando com as condições de trabalho é, ainda, perceptível, tal como em outras narrativas, uma certa auto-ocultação do trabalho, um dos factores que, segundo Davezies (1993), se encontra ligado à obscuridade do trabalho, factor que aparece mais claro e explícito na narrativa de Maria:

[...] mas eu achei sempre que nunca funcionaram bem, porque achei sempre que nós nunca fizemos sentir as nossas necessidades. A minha maneira de estar é assim: eu acho que se as coisas estão mal, nós temos que fazer sentir, não é? E não é às nossas custas que elas vão estando mal. (Maria, entrevista).

As narradoras, ao reconhecerem constrangimentos específicos, na ausência de recursos materiais, humanos e na presença de dinâmicas cénicas (relacionais) que comprometem o seu sucesso no trabalho e, como tal, a sua identidade vivida e reconhecida (Dubar, 1997a), reconhecem também (implicitamente, no caso da Antónia, explicitamente, no caso da Maria) que existe, da sua parte, uma “mobilização permanente para atenuar as carências da organização do trabalho” (Davezies, 1993: 38), mobilização que, mascarando as falhas, pode levar a que os responsáveis infiram que a organização é satisfatória (*Idem*). Ou seja, em todas as narrativas é recorrente a identificação da ausência de condições materiais e humanas¹²⁴, tal como a Antónia explicita:

[...] a Segurança Social nem sequer está preparada para as nossas exigências, a nível de carro, a nível administrativo, a nível de correio interno, a nível de correio, quando chegam cá as cartas do Tribunal, quando chegam cá já estão fora de prazo... e a nível da burocracia administrativa digamos, nem sequer a Segurança Social está preparada. Depois é o problema dos técnicos, quer dizer, que somos, realmente, poucos para o trabalho que temos que fazer. (Antónia, entrevista).

¹²³ Dimensões de que falaremos com maior detalhe no ponto 3.3.3 deste capítulo e no capítulo seguinte a propósito da cultura organizacional.

¹²⁴ Veja-se no anexo deste capítulo os quadros 1 e 2, relativos ao número de Técnicos da EMAT e número de processos no activo, por equipa, bem como os constrangimentos identificados por cada equipa e a síntese elaborada pela equipa de apoio técnico incluídos no relatório elaborado pela EMAT no início de Janeiro/2003 e enviado para o Instituto de Solidariedade e Segurança Social na sequência de uma solicitação deste ao Centro Distrital de Segurança Social, em 23/12/2002, bem como a todos os Centros Distritais do país.

Esta ausência, que as Técnicas da EMAT procuram suprir, numa busca incessante do sucesso que não conseguem alcançar (o qual não decorre exclusivamente da disponibilidade de meios, mas também da especificidade de um trabalho cujos resultados não são manipuláveis, nem previamente identificáveis), leva-as a ocultarem o trabalho real que precisam de inventar e, deste modo, contribuem para que os gestores ignorem a sua ‘dolorosa’ experiência do trabalho, expressivamente identificada nas palavras da Carlota e da Maria:

[...] as dificuldades são tantas que acabam por nos amputar a nossa imaginação.
(Carlota, entrevista);

[...] com a vontade de querer fazer e com a impossibilidade... [...] porque o tipo de trabalho eu gosto e gostava de o poder fazer... (Maria, entrevista).

Do conjunto de constrangimentos identificados, pela insuficiência de preparação do sistema para o conteúdo de trabalho dos Técnicos, de recursos materiais e humanos e pela presença de situações igualmente constrangedoras como a burocratização excessiva na organização e o trabalho administrativo que algumas têm que realizar, sobressai a relação entre o tempo concedido para a realização do seu trabalho e o número de Técnicos na EMAT como os principais elementos constrangedores, mesmo angustiantes, da/na sua acção e que a Beatriz argumenta de forma exemplificativa:

Portanto, das duas uma: ou rapidamente esta equipa sofre um reforço, não é, de colegas, e então sim, há uma redução de casos para cada um e há um atendimento mais particularizado às situações, ou então, as raparigas não têm... [...] não se consegue criar bons parceiros com as famílias, com as instituições... não se consegue sem o tempo, sem o factor tempo. É indispensável, cada vez mais, eu acho que é aquela coisa que se tem de ganhar mais: é pedir tempo às pessoas, pedir tempo, o tempo fantástico do relógio para as pessoas poderem agilizar o seu trabalho. E isso só é possível reforçando a equipa... (Beatriz, entrevista).

Face às circunstâncias reais da organização e à inviabilidade, pelo menos a curto prazo, de “reforço da equipa” como salienta a Beatriz, o trabalho prescrito (na Lei) é reinterpretado pelas chefias estabelecendo como prioridade na acção das Técnicas da EMAT as respostas aos Tribunais – elaboração dos relatórios e informações por ele solicitados dentro dos prazos impostos – como forma de “salvar a face” (Goffman, 2003) ou, de salvaguardar a sua imagem institucional (como refere a Coordenadora da equipa numa das reuniões da EMAT), perante uma instituição (o Tribunal) que é

representada como detentora de um estatuto (e poder) mais elevado¹²⁵ (relativamente à Segurança Social). Esta prioridade, declarada pelos gestores, face ao referente (aos princípios estabelecidos na Lei, aos quais a Coordenadora da equipa se refere com frequência) com o qual as trabalhadoras (se) identificam (no) o trabalho que gostam de fazer, gera da parte das trabalhadoras um sofrimento, em grande medida negado ou incompreendido pelas chefias, que se manifesta nas narrativas quando falam sobre a percepção do seu trabalho actual e das características profissionais, do trabalho valorizado e constrangedor, questões fundamentais de identidade e de pertença (Dejours, 1993).

As condições de trabalho aparecem nas narrativas fortemente articuladas com o conteúdo de trabalho, condicionando-o no nível real de concretização e frustrando as expectativas que as narradoras tinham e têm face ao trabalho prescrito (na Lei) e desejado no âmbito da sua intervenção, com a qual se identificam, e que argumentam através das actividades valoradas e constrangedoras da/na sua acção.

3.3.2 O trabalho valorizado e o trabalho constrangedor

O modo como o trabalho é experienciado pelos actores tem inerente a sua mobilização na acção. Sabemos que esta mobilização resulta da possibilidade e da forma como gerem a organização do trabalho e a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, acção na qual investem os seus saberes para fazerem face ao imprevisto, ao não dito, ao trabalho oculto ou obscuro, aspectos que tanto a ergonomia como a psicodinâmica do trabalho têm salientado (Dejours, 1993, 1998; Davezies, 1993).

Na experiência e no sentido atribuído ao trabalho, pelas autoras do estudo que realizámos, ressalta a interacção entre a sua mobilização na gestão dos imprevistos e a sua representação do ofício – do diploma e do mandato (Hughes, 1996) de que se sentem investidas, nomeadamente pela formação e pela Lei que enquadra o seu

¹²⁵ Representação que decorre do diploma e formação elevada e do mandato (Hughes, 1996) dos Magistrados para o exercício da sua profissão, bem como do sentido e do poder da Justiça num Estado de Direito. Conforme salienta Hughes (1996: 99), o mandato pode incluir “o direito de controlar e de definir as condições de trabalho de numerosas pessoas” com as quais a sua actividade se articula, como é o caso dos Magistrados face à Segurança Social e às Técnicas da EMAT. Retomaremos este aspecto a propósito das tensões e alianças entre trabalho prescrito e trabalho real.

conteúdo funcional – na valorização de determinadas actividades no âmbito da sua acção.

Esta representação do ofício, que alguns autores denominam de “arte do fazer” (Certeau, 1980; Autés, 1999), integra três registos, a saber: uma prática simbólica, uma dimensão ética e uma lógica experiencial (Autés, 1999), registos compreensíveis na sua articulação.

As actividades do serviço social desenvolvem-se no registo da relação (Dubet, 2002) e da linguagem, na atribuição de palavras ao real, tornando-as operantes (Autés, 1999). Enquanto prática simbólica, o ofício diz-se nas palavras e na comunicação, através da conjugação, em diferentes tempos e formas, dos verbos falar, escutar, responder, comunicar, compreender, negociar, articular, verbos frequentemente repetidos nas narrativas quando falam do trabalho que gostam de fazer e das características profissionais que as autoras se atribuem.

[...] eu entrei numa dimensão social, é o que eu gosto de fazer. [...] pelo menos tinha alguma facilidade em entrar... pronto, em *falar* com as pessoas, em *comunicar*, [...] É isto que eu gosto de fazer: é o levantamento das necessidades, e junto dos colegas que trabalham com eles e *articulando* com eles muito, muito, muito e *estar junto* dos miúdos sempre que possível. Aqui sou mais uma *interlocutora* para aqui e para ali (Beatriz, entrevista);

[...] eles necessitam mesmo de alguém que os *ouça*, que lhes *esclareça*. Tive um caso muito particular de um jovem que estava muito aflito, muito angustiado, muito angustiado, achou que eu era psicóloga, eu tive que lhe dizer que não era psicóloga, e ele, depois, passado uma semana foi lá agradecer-me porque tinha ficado muito melhor depois de *conversar* comigo. Quer dizer, é muito bom *ouvir* isto, não é? Pronto, e se eu pensar “faço isso num jovem, posso fazer isso em mais, pronto.” (Júlia, entrevista).

A importância atribuída à linguagem traduz-se numa dimensão fundamental na qual se inscreve o seu agir, dimensão estruturante das suas actividades que se orientam para a atribuição de um sentido às palavras inaudíveis (Autés, 1999), às rupturas, às marginalidades nas quais operam e que representam como “*agregados familiares complicados*”, “*famílias e meios que estão habituados a ludibriar*”, “*crianças e jovens sem referências familiares com necessidade de alguém que seja uma referência e uma rampa de lançamento*” (Antónia), “*miúdos desequilibrados, com histórias de vida complicadíssimas e que precisam de apoios específicos*” (Beatriz). A sua acção inscreve-se, assim, numa prática simbólica, porque a comunicação e a linguagem permite-lhes a representação de um sentido que procuram produzir através da

articulação de quatro domínios, identificados por Autés (1999: 246), “subjectividade, identidade, palavra, vínculo social: o trabalho social encontra-os no limite. Ele vê-os pela privação, a falta, a carência. [...] identidades incertas, palavras inaudíveis ou ausentes, um laço social em ruptura.” É através da comunicação, enquanto prática simbólica, estabelecida na relação coloquial e íntima, definida por Dubet (2002: 262-263) como o “sal do ofício”, “espaço heróico”, “lugar de uma autenticidade considerada como impossível nos outros registos da acção”, que as autoras encontram o sentido das suas actividades e se identificam no ofício.

O trabalho social inscreve-se, igualmente, numa referência à ética, afastando-se de uma exclusiva racionalidade instrumental de adequação dos meios aos fins, ou da execução de actos pré-definidos e quantificáveis (Gorz, 1991; Autés, 1999). As suas actividades relevam de uma relação de pessoa a pessoa (Gorz, 1991), relação que se opera na tomada de posições não apenas sobre o que é conforme (ao direito, às normas), mas também sobre o que é justo e, “por consequência, o trabalhador social não determina a sua acção apenas em função de critérios de eficácia técnica, mas também de apreciações éticas” (Autés, 1999: 246).

Esta dimensão ética inerente ao ofício, bem presente nas narrativas do nosso estudo, afasta as autoras de uma lógica mercantilista subjacente à racionalidade organizacional (à qual nos referiremos mais à frente) que têm que enfrentar e gerir. É, contudo, uma interacção inerente ao trabalho social que se desenvolve entre dois espaços (Autés, 1999), por vezes contraditórios: as pessoas inaudíveis, incompreendidas, nos limites do aceitável pelas normas sociais, e as instituições produtoras do mandato (Hughes, 1996), ou seja, legitimadoras da sua acção.

A referência à ética, inerente ao ofício, implica o trabalhador social pessoalmente, nos limites da subjectivação; é a sua própria subjectividade que é posta em questão (Autés, 1999) quando se encontra entre as pessoas e o seu sofrimento, as múltiplas figuras da inadaptação, ou de distanciamento às normas e às leis.

Pois, é isso, acho que o que nós fazemos... fazemos muito... [...] além de que é um trabalho muito desgastante o nosso, temos que ter uma disponibilidade mental, uma força psicológica muito grande para... para lidar com essas situações, com grande violência, preocupação, sofrimento destes menores... E, depois, é isso, quer dizer é a nossa intervenção, o que é que nós podemos fazer para melhorar isto sem, no entanto, também sermos atingidos por este... por este dia a dia tão duro. [...] Mas o meu papel e é como eu me sinto bem é, realmente, a relacionar-me com pessoas e a ajudá-las, a reabilitá-las, e a... o que às vezes é também um

bocadinho... um bocadinho... Assim um bocadinho penoso, não é? Realmente é dar tudo aos outros e, às vezes, falta um bocadinho para nós também. (Antónia, entrevista).

Trata-se de compreensão, de uma cumplicidade com os actores alvo da sua intervenção, que as narradoras reconhecem como uma dimensão importante na sua acção, argumentando do seguinte modo:

[...] eu faculto o meu contacto de telemóvel aos miúdos, na primeira hora, logo, [...] o de casa e o telemóvel. [...] nós não podemos trabalhar das 9 às 5, é impossível, se nós estamos a trabalhar para pessoas, as pessoas não deixam de ser pessoas às 5 da tarde. Portanto, este é um princípio que eu tenho comigo, e que tem sido, de alguma maneira, o meu instrumento de trabalho. [...] Enfim, ou nós damos uma nota positiva na vida deles, e eles ficam marcados por alguém que passou, que mesmo a fingir, se calhar, mas que acreditou neles, pelo menos passamos a mensagem que acreditamos sempre, acreditamos, pronto, nós acreditamos sempre: “Faças tu o que fizeres... eu gosto de ti de qualquer maneira”, é um bocado isto. (Beatriz, entrevista);

[...] tanto eu como ela [a Beatriz] somos um bocadinho... eu não sou mãe, mas somos um bocadinho ingénuas com estes menores, não é ingénuas, mas... pronto, eu dou-lhes sempre oportunidades porque, de facto, estes miúdos nunca tiveram oportunidades na vida e por onde passaram sempre lhes foi recusado coisas e é muito complicado. (Carlota, entrevista);

[...] o que eu acho, é que nós temos que ter uma sensibilidade muito grande para as situações [...] aceitar muito o que o utente nos está a dizer, que é verdade, e ir sempre de encontro àquilo que eles querem, e gerir a situação de maneira... [...] de maneira a beneficiá-lo e que acima de tudo é ele que está em questão... (Ilda, entrevista).

O modo como percebem o seu trabalho inscreve-se, assim, numa experiência do limite, inscreve-se no lado do inefável, indizível, estigmatizado (Autés, 1999) que as remete para o silêncio ou o refúgio no ‘segredo profissional’, o segredo da partilha e da cumplicidade, da confrontação aos limites, incompatível com a lógica da prescrição, da previsão e da prova.

O trabalho social releva, ainda, de um outro registo que é o da experiência, do aqui e agora, inscrita no acontecimento e na acção idiossincrática (Autés, 1999). É um trabalho que se desenvolve na situação experiencial da relação humana e da implicação, relevando, por isso, de um saber local, localizado; trata-se, segundo Autés (1999: 249), de um domínio de acção “onde tudo se encontra a refazer, a retomar, a recomeçar”. É por isso que a sua eficácia não releva da técnica e da previsão, exactamente porque cada situação não é antecipável nem prescritível, tudo se joga no acto do encontro, do começo e do recomeço, no registo do efémero e do frágil, onde a lógica da acção se

encontra ligada às suas circunstâncias (*Idem*), como o denotam as narrativas que recolhemos.

Pronto, é isto, eu continuo a dizer que será um acompanhamento, numa primeira fase um diagnóstico, *perceber*, realmente, quais são as dificuldades da família, as relações familiares, a situação económica, os pontos fortes e fracos daquela família, *perceber* por onde podemos ir e para onde os podemos encaminhar, que tipo de situação é. [...] E isso, nós estamos um bocadinho treinados para isso, não é. *Perceber* as relações familiares, *perceber* onde é que está ali... para mim é isso: olhar para onde é que eu posso ir, onde é que eu tenho uma abertura para trabalhar. [...] Pronto, é tentar *perceber* isso e, depois, é toda a articulação com outros técnicos envolvidos... (Antónia, entrevista);

Quer dizer, eu não sei se nós temos um objecto concreto de estudo, mas acho que nós é o estudo daquela família, *perceber* a dinâmica daquela família, porque é que tem aquele comportamento, não é, porque é que é assim, e aceitar, aceitar no sentido da mudança, acho que é um bocado isso, não sei se... (Ilda, entrevista).

As narrativas falam de uma acção que releva da ‘capacidade para perceber’ cada pessoa, cada família, cada jovem; perceber as dificuldades, as relações, as dinâmicas explícitas, perscrutar o indizível, o íntimo de cada um, para ‘perceberem por onde poderão ir’. Este sentido da acção pertence a cada situação e às circunstâncias que a caracterizam, razão pela qual é praticamente impossível dispor de protocolos tecnológicos prévios e matrizáveis (Ion e Tricart, 1984), antes pelo contrário, como reconhece Autés (1999: 250), é um trabalho que se narra, “porque de cada vez as circunstâncias, os modos de fazer foram diferentes, específicos, marcados pelos tempos, os lugares e as pessoas. [...] O discurso do método pode revelar a teoria da acção indizível ou explícita”.

O trabalho social define-se, assim, como uma “arte do fazer” (Certeau, 1981; Autés, 1999) ao inscrever-se numa prática simbólica com referência a uma ética que dinamiza uma lógica experiencial. Trata-se de uma arte que releva da astúcia, da inteligência prática que emerge da acção (Dejours, 1993; Davezies, 1993) que, de acordo com a mitologia grega, se inscreve na *Métis* (Détienne e Vernant, 1974; Davezies, 1993; Autés, 1999), no registo da narração, nas tácticas da arte do fazer. A *Métis* opõe-se ao *Logos*, à lógica racional, às estratégias, aos enunciados verdadeiros e identificáveis fundados numa ordem estritamente racional (Certeau, 1981; Autés, 1999).

É nesta lógica do fazer enquanto arte e narração que se inscreve o valor de uso do trabalho social, lógica que participa no sentido atribuído ao trabalho, nomeadamente

ao trabalho valorizado pelas narradoras participantes no estudo que desenvolvemos. O seu valor de uso inscreve-se na capacidade de comunicar, de se relacionar (prática simbólica), de perceber (situação experiencial), de acompanhar e de compreender (referência ética). É um valor impossível de calcular previamente à acção, exactamente porque intervindo em situações idiossincráticas os resultados não são universalizáveis. Tratando-se de uma acção que participa na singularidade, na situação coloquial e compreensiva, na relação cúmplice, é impossível restringir-se ao tempo espacializado (Zarifian, 2003),¹²⁶ prescrito e homogeneizado, do qual resulta a definição e relação prévia e estrita entre tempo, espaço e acção. O trabalho social pertence ao tempo devir (*Idem*), precisamente, o tempo do(s) acontecimento(s), da mobilização da experiência passada e da antecipação do futuro, da memória e da antecipação. A acção do trabalho social desenvolve-se, assim, numa temporalidade não sequencial (Correia e Caramelo, 2003: 184), “ou seja, da mesma forma que se admite existir uma relação de imprevisibilidade entre o conhecimento e acção também se admite que o desenrolar da acção é, em grande parte, imprevisível”. É neste tempo que as autoras inscrevem o seu trabalho, o trabalho que valorizam e que definem como o tempo do ‘acompanhamento’.

Por exemplo, eles estão a faltar à escola, não é, e vamos ver, e fazemos uma primeira avaliação, um diagnóstico, saber exactamente porque é que eles estão a faltar e, depois, era preciso quase, nalguns casos, um *acompanhamento* semanal. [...] eu, para mim, acho que isto era fundamental, *estar com eles* [...] Às vezes eles precisam de *alguém que os leve pela mão*, para depois eles poderem ir sozinhos. [...] Agora, se eu lhes puder, numa fase em que eu sinta que eles próprios pedem ajuda [...] Se eu não aproveito, nunca mais. (Antónia, entrevista).

O seu trabalho decorre, assim, numa dinâmica difícil de programar, situando-se mais na lógica do projecto, do que numa lógica do programa. Difícil de prever, a sua acção situa-se mais na gestão dos imprevistos e apela a uma capacidade de apropriação

¹²⁶ Philippe Zarifian (2003), no seu livro “À quoi sert le travail?”, refere-se à importância do tempo na realização e atribuição de sentido ao trabalho, distinguindo ‘tempo espacializado’ de ‘tempo devir’. Para o autor (2003: 44-45) “o tempo espacializado como o tempo devir impõem-se. São ambas produções sociais efectivas, que respondem a problemas diferentes. Mas devemos reconhecer o considerável desequilíbrio que se manifesta entre os dois. O tempo espacializado, o tempo do relógio, no qual se inscreve o cálculo económico e no seio do qual se coordenam, a larga escala, as interacções sociais, é ultradominante. [...] O tempo devir, pelo contrário, apenas manifesta a sua existência de modo largamente subterrâneo, ainda que totalmente efectivo. [...] O tempo espacializado constitui um tempo abstracto, não ético, quantificado, que se impõe de fora ao trabalho, e por vezes penetra-o no menor dos gestos e dos pensamentos. O tempo devir exprime-se de forma inversa: ele representa uma penetração do trabalho no tempo, tempo que, de um único lance, se torna pleno de condensação, de transformações qualitativas, de pretensões de sentido e propósitos éticos.”

dos acontecimentos, tal como salienta Zarifian (1995; 2003), e que nas narrativas surge de forma exemplar.

[...] porque é impossível, por exemplo, eu proponho-me fazer isto numa semana e acontece qualquer coisa no meio da semana que já me atrapalha a semana toda, já não consigo cumprir aquilo, se calhar, nem vou conseguir na semana a seguir, portanto, isto não é um trabalho que se possa dizer que se vão cumprindo os objectivos, porque há sempre incidentes que vão acontecendo e urgências que vão surgindo, e que nós vamos ter que... (Maria, entrevista).

A inteligência astuciosa, que vários autores salientam (Certeau, 1981; Dejours, 1993; Davezies, 1993), é imprescindível para esta gestão dos imprevistos que marcam, em grande medida, o ritmo do seu trabalho sendo, igualmente, fundamental para situarem o seu trabalho enquanto valor de uso e valor de troca (Paradeise, 1987).

Enquanto valor de uso ele inscreve-se no diploma, na formação sancionada pela qualificação e, mesmo, pelo mandato (Hughes, 1996) inscrito no referente da sua acção, no trabalho prescrito na Lei. É um valor com o qual as autoras se identificam e se narram quando falam do modo como percebem e vivem o trabalho real. É neste valor que inscrevem o acompanhamento que consideram ser imprescindível na apropriação da sua obra (Arendt, 2001), mas sentindo-se manietadas pelo tempo e pelas condições de trabalho de que dispõem.

Portanto, eu acho que ninguém estará satisfeito com a maneira como as coisas estão. [...] o trabalho dos menores, do estar com os menores, o fazer, o acompanhar... é o que não se faz e é o que devia ser feito e o que eu queria fazer. [...] porque [eu] queria fazer mais, queria fazer muito mais. (Maria, entrevista);

O que eu gostava de fazer é assim, sendo-me dada a possibilidade, de continuar a fazer o acompanhamento... a um número reduzido de casos. Eu acho que o sucesso passa por aí, sem dúvida alguma, e é isso que eu gostaria de fazer. (Beatriz, entrevista);

Deveríamos, realmente, poder acompanhar mais... se é que queremos ter um resultado no fim. [...] Eu gostava de ter menos menores, menos menores, para os poder, efectivamente acompanhar. (Antónia, entrevista);

Gostava de fazer exactamente o mesmo, mas ter tempo para, realmente, acompanhar. Pronto, era exactamente o mesmo, só que em vez de ter lá os cem ter quinze. (Filomena, entrevista).

A sua inserção ‘entre’ (Autés, 1999), entre duas partes, dois espaços, entre a relação e o serviço – os menores, as famílias, os actores alvo da sua intervenção e a(s) organização(ões) – impõe-se-lhes como uma gestão dolorosa, percebendo o seu

trabalho, ou pelo menos o trabalho com que mais se identificam, como que amputado, incompleto, sentindo-se insatisfeitas, frustradas, por vezes derrotadas como paradigmaticamente narram a Antónia e a Luísa:

Deixei de acreditar no projecto, na mudança, na Acção Social. Sinto que cada vez que algo corre mal é como uma derrota pessoal, sinto que por mais que eu lute, eu me esforce, nada vai mudar... (Antónia, registo biográfico escrito);

[...] é bastante frustrante, também, é uma área super interessante se tivéssemos outros meios. [...] Pronto, é... é violento, também, emocionalmente é violento, acho que os Técnicos, neste momento, estão bastante saturados, cansados, acho que isto, realmente, é geral porque é humanamente impossível e a frustração é tão grande, porque realmente uma pessoa com muita vontade, com muita energia quer ajudar e quer tentar desenvolver um trabalho com pés e cabeça, com projectos de vida mesmo para aqueles menores e, realmente... quer dizer, é assim, temos os nossos limites... (Luísa, entrevista).

É, praticamente, percebida como uma gestão impossível. A sua lógica do ofício releva do imprevisto, do singular, do coloquial, do devir, da arte que se inscreve num ‘mundo inspirado’ (Boltanski e Thévenot, 1991). Neste mundo prevalece o reconhecimento e o acolhimento do misterioso, imaginativo, original, indizível, inominável, etéreo ou invisível, a inquietude ou a dúvida, o amor pelo objecto perseguido e o sofrimento; o inspirado está disposto a relações de afecto, a favorecer os encontros, a fazer surgir perguntas, a realizar transmutações (*Idem*). É um mundo em que os “os seres escapam às medidas industriais, à razão, à determinação, às certezas da técnica e afastam-se do comum das coisas” (Boltanski e Thévenot, 1991: 201), lógica que subjaz à organização do trabalho e que releva de um ‘mundo industrial’ caracterizado por constrangimentos objectivos inscritos na função de produção, e mesmo de ‘mundo mercantil’, supondo a resposta à procura dos consumidores (*Idem*). São, por isso, lógicas difíceis de compatibilizar, mas importantes para a compreensão do sentido atribuído ao trabalho, do trabalho que valorizam e do trabalho constrangedor.

São estas lógicas que, em grande medida, estão subjacentes à regulação do seu trabalho enquanto valor de uso e valor de troca (Paradeise, 1987; Monjardet, 1987), e que configuram as condições externas de acesso ao emprego e ao trabalho actual. Este acesso está regulado pelo Estado que define o referente da sua acção através da normatividade, expressa no conteúdo do trabalho prescrito. Contudo, é um trabalho que se concretiza num contexto de intermediação de respostas a duas instituições, ambas estatais, que se pretendem reguladoras da ‘questão social’ – a Segurança Social e o

Tribunal – mas com estatutos diferentes, pelo menos ao nível das representações dos actores. Se, por um lado, as autoras estabeleceram um contrato de trabalho com uma destas instituições – a Segurança Social – por outro lado, este contrato de trabalho está fortemente condicionado pela mediação que são capazes de estabelecer entre esta instituição e os Tribunais aos quais devem assegurar a assessoria e que são determinantes na definição do valor de troca do seu trabalho. Ou seja, a sua mobilização no trabalho é condicionada pela possibilidade de gerir a relação entre valor de uso e valor de troca do seu trabalho: valor de uso, que decorre dos requisitos prévios de admissão ao posto de trabalho (formação, experiência, qualidades individuais) e valor de troca que tem inerente a construção social da oferta e da procura. Neste caso, parece claro, tal como reconhece Paradeise (1987: 39), que “tudo se passa, então, como se eles “sub-contratassem” – por conta de um empregador – a regulação da aquisição e da operacionalização de saberes-fazer transformados em competências, não apenas pela virtude dos saberes-fazer que as compõem, mas pela interpenetração, o corte e os ajustamentos sociais destas capacidades”.

A sobredeterminação do valor de troca relativamente ao valor de uso do trabalho das Técnicas da EMAT encontra-se duplamente referenciada: i) assegurarem a resposta que os Tribunais lhes solicitam, resposta que contempla a relação entre conteúdo pertinente no tempo exigido (consumada nos diferentes tipos de relatórios e/ou audiências no Tribunal); ii) salvaguardarem a ‘imagem’ da instituição da qual procede o ‘serviço’ solicitado pelo cliente Tribunal. Esta dupla referência encontra-se, não só objectivada no discurso gestor como narrada no discurso subjectivo (Dejours, 1998) das trabalhadoras.

Do ponto de vista das chefias é enunciada a prioridade de “salvar a face” (Goffman, 1974, 2003) da Instituição, como enuncia a Coordenadora da equipa: “*é importante a imagem institucional, ou seja, importa reabilitar a imagem da Segurança Social junto dos Tribunais*” (reunião da EMAT, 21/3/2002). Esta prioridade reflecte-se na reinterpretação do trabalho prescrito, insistindo nas respostas atempadas e adequadas aos Tribunais – objectivo declarado em várias reuniões da EMAT pela Coordenadora, veiculando oralmente decisões dos superiores hierárquicos, e lendo despachos escritos do Director do Centro Distrital e, mesmo, do Ministro do Trabalho e Segurança Social.

Este discurso gestor, vertido no quotidiano do trabalho das narradoras, é subjectivamente apropriado, gerando uma tensão entre a lógica mercantil das

instituições que negoceiam o seu trabalho e o referenciam apenas na ‘procura’ dos Tribunais e as dimensões simbólica, ética e experiencial que subjazem à sua lógica do ofício como denunciavam as narrativas:

[...] acho que pesou muito a imagem para o Tribunal, para o Tribunal, para o Tribunal e não tanto o menor em si, e o nosso trabalho é com os menores, e vamos ver a Lei, e vamos ver o que é que podemos fazer, e quais são os recursos, e quais são... por onde é que devemos ir, e foi mais o Tribunal, e isso estamos a ver que não é bem assim, não é? Que não adianta ir para o Tribunal sem se fazer com as crianças, sem se fazer com os menores e com as famílias. (Maria, entrevista);

Actualmente tenho mais processos que menores, mais processos que famílias, tenho números, pertença à Acção Social propriamente dita, onde contam mais as estatísticas para o ministro que os menores para os directores. (Antónia, registo biográfico escrito).

Os ajustamentos sociais que as narradoras têm que operar na gestão da intermediação levam-nos a reconhecer a interdependência entre dimensões técnicas e dimensões sociais de inserção profissional (Paradeise, 1987) e consequente repercussão na formação da sua identidade no trabalho.

E... o que se tem passado é que é horrível, a pessoa assumir no Tribunal que vai acompanhar e, depois não acompanha nada, não é? Depois, ter que fazer um relatório de acompanhamento e não ter, e ir lá visitar quando já se passaram seis meses, a pessoa vai lá ver, porque tem que escrever qualquer coisa, isso é horrível! (Filomena, entrevista);

Eu expliquei-lhe [à Juíza] a minha versão sobre o assunto, mas senti-me derrotada quando a Juíza me pergunta: “Com que regularidade visita esta mãe, ou contacta com esta mãe?” Eu não posso mentir, nós não temos tempo para fazer acompanhamentos, isto é frustrante! (Júlia, entrevista);

Mas essencialmente, o mais básico é isso, é uma avaliação de terreno, fazemos ou respondemos o que o Tribunal nos solicita e, depois, se realmente houver possibilidade, tentamos fazer um acompanhamento, mas é um acompanhamento muito esporádico. (Luísa, entrevista).

Retomando o conteúdo de trabalho prescrito, apresentado anteriormente, e os constrangimentos enunciados pelas narradoras, nomeadamente a relação quantidade de trabalho/tempo disponível (concedido) para o realizar ou, quantidade de trabalho/número de Técnicas¹²⁷, bem como a reinterpretação do trabalho prescrito (na Lei) pelas chefias, o que as autoras experienciam é uma negação da possibilidade de fazerem o trabalho prescrito que consideram corresponder ao seu ideal de ofício. É neste

¹²⁷ Como se pode ler no Quadro 1 do anexo deste capítulo.

contexto que devemos interpretar as suas narrativas quando se referem que “gostam do trabalho, mas não naquelas condições”.

Relativamente ao trabalho, sim, eu gosto do trabalho, gostaria de o poder fazer de uma outra forma... [...] Portanto, é o que eu digo, agora, agora eu vou tentando... É a prioridade... depois é fazer os confidentiais, porque tem que se fazer e responder ao Tribunal... portanto, o trabalho é feito... os resultados não são assim grandemente satisfatórios... (Antónia, entrevista);

Não posso dizer que não gosto do que estou a fazer porque gosto, agora, fica aquém das minhas expectativas porque faço o início só do que acho que deveria fazer. [...] Pronto, o que nós fazemos basicamente é a avaliação das situações, muito a correr porque já está tudo em atraso para ir para o Tribunal, e fica a sensação de não acompanhamento e, então, a nível psicológico fico com a sensação de que não faço basicamente nada, não é, porque não tenho tempo para fazer as coisas. (Maria, entrevista).

‘O Tribunal’ é, assim, determinante no seu trabalho; é ele que define o ritmo e a direcção das suas acções, impondo prazos, exigindo respostas escritas (relatórios e informações) e orais (em audiências presenciais), aplica multas (quando não são cumpridos os prazos legais de resposta), em síntese, impõe a definição do conteúdo real de trabalho, porque na ausência de recursos (humanos e materiais), a sua competência penalizadora (não só das técnicas individualmente, mas da instituição, através de pedidos de informações confidentiais e da aplicação de multas¹²⁸), acaba por determinar o que é prioritário no trabalho das autoras, incompatibilizando o tempo especializado (o tempo da resposta prescrita, escrita, objectiva, formal, decisiva para o Tribunal) com o tempo devir (o tempo da escuta, da memória e da antecipação, do acompanhamento, do singular). Esta incompatibilidade, entre o tempo da urgência (Correia e Caramelo, 2003; Zarifian, 2003), no qual operam a azáfama e a multiplicação de respostas, e o tempo devir, o tempo da escuta e da intersubjectividade, da temporalidade longa (*dem*), é

¹²⁸ Face às solicitações efectuadas pelos Tribunais (Relatórios ou Informações Sociais) e não correspondidas, nos prazos estabelecidos pelos mesmos, estes procedem ao envio de ‘pedidos confidentiais’ dirigidos aos superiores hierárquicos dos profissionais directamente envolvidos, sendo obrigatória a resposta urgente nos prazos inscritos nessas solicitações, cujo não cumprimento tem subjacente a aplicação de multas (pagamento em espécie) ao(s) Técnico(s) envolvido(s). No caso da EMAT, o número dos pedidos confidentiais aumentou significativamente durante o primeiro trimestre de 2003, com aplicação de algumas multas, o que levou os superiores hierárquicos a exigirem as respostas aos Tribunais como trabalho prioritário suspendendo outras actividades da equipa, nomeadamente a realização das reuniões de debate técnico que realizavam quinzenalmente e sobre as quais falaremos no capítulo seguinte. Refira-se, ainda, que no final de Dezembro de 2002 um dos Tribunais de Menores cuja EMAT assessoria, enviou um ofício para o Centro Distrital de Segurança Social, dirigido às chefias, assinado por todos os Juizes do mesmo (9), referindo que se encontravam impossibilitados de trabalhar pelo não cumprimento dos prazos pelos Técnicos de Assessoria (são feitas referências a este ofício nas entrevistas de investigação da Beatriz e da Dalila e no registo da reunião da EMAT de 18/12/2002).

geradora de frustração e de *stress*, supondo uma enorme “pressão” e sofrimento nas autoras que o explicitam do seguinte modo:

No início, lembro-me, no início custava-me imenso ir ao Tribunal, agora já consigo gerir muito bem esse *stress* [...] agora não tão elevado como no início, mas que... (Antónia, entrevista);

[...] aquela pressão que nós temos do Tribunal, que temos que responder em trinta dias, ou em oito dias, ou em quinze dias. (Henriqueta, entrevista);

Estas questões todas da pressão dos tribunais, etc., quer dizer, sentimo-nos muito desprotegidos. (Luísa, entrevista).

A representação e a experiência que a maior parte das autoras (Assistentes Sociais e Psicólogas) explicitam face ao Tribunal articula-se com a sua representação do ofício e com as exigências que recaem sobre elas, nomeadamente no cumprimento dos prazos, sendo experienciado pelas Juristas de modo diferente – exactamente, pela representação que têm do seu ofício e porque não têm a pressão directa da instituição – e que a Dalila argumenta de forma paradigmática:

Eu sinto o Tribunal de outra maneira. Eu não sinto o Tribunal da mesma forma que as outras colegas, não é, quer pelo facto da formação, quer pelo facto dos anos de advocacia, eu fui sentindo, pronto, fui percebendo que o Tribunal... como é que eu lhe hei-de explicar? Eu não consigo sentir o Tribunal, se calhar, como uma Psicóloga. Gostava de lhes conseguir transmitir um bocado da minha tranquilidade. Claro, também não é sempre, às vezes vou para julgamentos que são terríveis, em que as acções são contestadas, eu já sei que tenho lá aqueles pais, pronto, a berrarem e não sei quê contra a advogada da Segurança Social, e eu a olhar para o tecto... percebe? São tensas, há uma certa tensão. E elas sentem isso, mas acho que de uma forma muito mais forte, porque aquilo não é a casa onde elas iam para trabalhar, não é? (Dalila, entrevista).

A apropriação e o prazer no trabalho pelas autoras fica, assim, comprometido. Por um lado, a ausência de condições na Organização impossibilita-as de se realizarem no ofício, ou seja, na cumplicidade da comunicação que decorre num tempo devir e que se constrói no ‘acompanhamento’ desejado aos menores e às famílias. Por outro lado, face à ausência de condições (impossíveis, indisponíveis, ocultadas ou irreconhecíveis pela Organização) as autoras são fortemente condicionadas na sua margem de autonomia, sendo obrigadas a priorizarem as respostas aos Tribunais dentro dos prazos exigidos por estes, e a responderem a uma lógica tecnicista, mercantilista e industrial, que conflitua com o mundo inspirado (Boltanski e Thévenot, 1991) do ofício, gerando conflitos entre a identidade para si e a identidade para o(s) outro(s) (Dubar, 1997a). A

identidade para si encontra-se alicerçada na sua representação do ofício e nas suas representações sobre as expectativas dos menores e das famílias, clientes que privilegiam no ofício, mobilizando-as no trabalho que valorizam; a identidade para o(s) outro(s) é atribuída pelas organizações que lhes permitem o acesso ao emprego, ao mesmo tempo que são intermediadoras e legitimadoras do seu trabalho, impelindo-as para a realização do trabalho constrangedor.

A construção da identidade das autoras no/pelo trabalho encontra-se, assim, configurada por uma dualidade (*Idem*) entre os actos de atribuição (produzidos pelas organizações no espaço-tempo de trabalho) e os actos de pertença (reconhecidos pelas próprias autoras no ofício), face à qual as autoras desenvolvem estratégias diversificadas. São estratégias que se tecem entre tensões e alianças com a organização, com o trabalho e com a própria biografia.

3.3.3 Tensões e alianças no trabalho: estratégias de (re)construção da profissionalidade

A relação dos actores com o trabalho inscreve-se no campo de um conjunto de interacções (Berger e Luckmann, 1991; Hughes, 1996) – com os colegas, com os destinatários do trabalho, com a(s) organização(ões) – que têm que mobilizar e gerir. Estas interacções que decorrem no espaço social, público, do trabalho são importantes para a construção de sentido no trabalho e, em consequência, para o próprio sujeito em situação. É no contexto das interacções que se produzem as transacções (Dubar, 1997a)¹²⁹ estruturantes da identidade (para si e para o outro) e, neste sentido, contribuem para a configuração de estratégias identitárias que permitam ao(s) sujeito(s) situar(em)-se nos espaços sociais, interindividuais (nomeadamente de trabalho) e

¹²⁹ Para Dubar (1997a: 107-108) as estratégias identitárias podem assumir duas formas de transacções – externas e internas. Define as transacções externas como aquelas que se estabelecem “entre o indivíduo e os outros significativos que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transacção chamada “objectiva”)”; e transacções internas ao indivíduo como aquelas que decorrem “entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade-para-outro à identidade-para-si. Esta transacção, chamada subjectiva, constitui um segundo mecanismo, central do processo de socialização, concebido como produtor de identidades sociais. [...] A transacção subjectiva depende, com efeito, de relações com o outro que são constitutivas de transacção objectiva.”

intraindividuais, reconhecendo-se ou não no papel social, ou estatuto (Hughes, 1996) que lhe é atribuído e/ou requerido ou conquistado.

Os aspectos relativos ao sentido do/no trabalho, apresentados anteriormente, e o modo como as autoras se mobilizam e gerem os constrangimentos da/na Organização, anunciam uma dualidade – entre a identidade para si e a identidade para o outro – que inscreve a identidade no trabalho como uma dimensão fundamental a (re)construir face aos actos de atribuição e de pertença¹³⁰ (Dubar, 1997a) situados entre a transição social e a subjectividade (Brêda, 1997) que decorrem nas/das interacções do trabalho (Berger e Luckmann, 1991; Hughes, 1996).

No contexto destas interacções, são de salientar alguns aspectos que, de acordo com os estudos da psicodinâmica do trabalho, contribuem para o prazer ou o sofrimento no trabalho e, como tal, com incidência na construção de sentido no trabalho e da identidade no campo social da organização (Dejours, 1993). Constituindo o campo do trabalho um dos “cenários sociais onde o indivíduo se investe” (Dubar, 1997a: 111), aspectos como a confiança, a cooperação, a construção de regras em comum, a autonomia e o reconhecimento são fundamentais na mobilização e estruturação do sentido no trabalho com forte incidência na construção da identidade (Davezies, 1993; Dejours, 1993; 1998).

São dimensões que fazem apelo às condições sociais de trabalho e se situam no âmbito das relações, da comunicação e da intersubjectividade, em síntese, configuram a experiência social do trabalho (Davezies, 1993) constituindo-se como um significativo meio de socialização; ou seja, tal como salienta Sainsaulieu (1993: 160), “as relações de poder e de colaboração que se desenvolvem no trabalho levam a um duplo posicionamento, interpessoal e colectivo, pelo qual o indivíduo encontra ocasiões e modalidades mais ou menos ricas e complexas de definição de si e de reconhecimento pelos outros”.

O posicionamento dos actores no contexto de trabalho não releva apenas de aspectos ou procedimentos estritamente técnicos, mas encontra-se também fortemente

¹³⁰ Os actos de atribuição e de pertença, segundo Dubar (1997a: 107), inscrevem-se em dois processos heterogêneos: “o primeiro diz respeito à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo. Não pode analisar-se fora dos **sistemas de acção** nos quais o indivíduo está implicado [...] O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das **trajectórias** sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si”.

articulado com a dimensão afectiva que condiciona o modo como aqueles se situam e perspectivam face ao trabalho, aos colegas e à Organização. Neste contexto, as dinâmicas comunicacionais e intersubjectivas (Zarifian, 1996) que se desenvolvem no espaço-tempo de trabalho são dinâmicas importantes para o desenvolvimento da compreensão recíproca e, nesta medida, para o estabelecimento de acordos recíprocos, de construção de regras em comum (Dejours, 1993). São dinâmicas expressas nas narrativas pelas autoras quando falam sobre a equipa – EMAT – conforme desenvolveremos no capítulo seguinte, a propósito da sua contextualização (como equipa) no espaço mais amplo da Organização. Se a construção das regras de trabalho em comum contribui para a visibilidade prática do trabalho (nomeadamente o modo como os actores se mobilizam no trabalho real) esta visibilidade só é possível quando os actores experimentam um espaço de intersubjectividade que permita potenciar a confiança mútua entre colegas, condição essencial para assegurar a cooperação no quotidiano do trabalho (Davezies, 1993; Dejours, 1993). A confiança e a cooperação encontram-se fortemente articuladas, constituindo dimensões fundamentais no trabalho: ao potenciarem o prazer no trabalho, reflectem-se também nos produtos finais decorrentes nesse/desse trabalho¹³¹.

Nas narrativas do estudo que realizámos são expressas estas dimensões como verdadeiramente potenciadoras da mobilização na acção ou, na sua ausência, condicionadoras dessa mesma mobilização como, por exemplo, narra a Antónia:

[...] da minha incompatibilização com a colega com a qual estou... quer dizer, não é no dia a dia, mas é nas coisas estruturais, naquilo que está por trás, nas posturas, na maneira de intervir. [...] Pronto, e isto, isto é desagradável, estar assim a trabalhar... isto já não é uma pedra, isto é um pedregulho, aqui! (Antónia, entrevista).

¹³¹ A importância do trabalho cooperativo é salientada por diversos autores ao nível de diferentes áreas de trabalho e intervenção profissional, com particular reflexo na literatura sobre estudos realizados com professores (McLaughlin, 1993; Hargreaves, 1999; Day, 1999; Flores, 2002), considerando-se como um aspecto fundamental e requisito essencial (competência indispensável) para o sucesso do/no seu trabalho. Contudo, deve ter-se em consideração que a cooperação não concerne tão só a uma aquisição mobilizável, ao jeito de um qualquer procedimento instrumental. Como reconhecem vários autores (Davezies, 1993; Dejours, 1993; Zarifian, 1996), ela implica as dimensões não só cognitivas mas também, e fundamentalmente, afectivas dos sujeitos, dimensões indispensáveis à comunicação e intersubjectividade. Intersubjectividade, intercomunicação e narração são condições essenciais para a emergência da confiança, fundamental para que os actores se mobilizem nos registos da cooperação. Se, conforme reconhece Dejours (1993: 65), “a cooperação só é possível se existirem relações de confiança mútua entre os trabalhadores”, ela não é dada, mas emerge de um trabalho de elaboração de regras (Davezies, 1993: 41) que “toma a forma da narração. Nos espaços de convivialidade, as pessoas contam-se histórias. Uma quantidade de histórias sobre a vida, sobre o trabalho, sobre a articulação do profissional e do extraprofissional. [...] Eis, portanto, espaços nos quais se trabalha, sem que se dê conta, as questões deontológicas, éticas, que vão fornecer a base da confiança e, portanto, da cooperação”.

O reconhecimento da importância da partilha, de um trabalho em equipa, por parte das narradoras é recorrente em praticamente todas as narrativas, dando conta da importância incontestável da comunicação intersubjectiva e da relação entre comunicação, actos de trabalho e condições para o seu desenvolvimento (Zarifian, 1996).

Isso aconteceu, lá está, é extremamente positivo quando temos outras pessoas, nós não temos a verdade absoluta... (Henriqueta, entrevista);

[...] em termos de multidisciplinaridade é fundamental, eu sempre trabalhei em equipa e eu acho que não sei trabalhar de outra maneira, até porque nem faz sentido. (Luísa, entrevista);

[...] trabalhar sozinha eu acho péssimo, acho que não é criativo. Não é preciso ter muita gente, mas ter alguém com quem se desabafe as coisas, uma dá força à outra e, se calhar, criam-se coisas muito interessantes. (Noémia, entrevista).

Na importância atribuída ao trabalho em equipa são relevados elementos como a partilha de responsabilidade, o intercâmbio de ideias, o ‘desabafo’, o enriquecimento mútuo, a criatividade, os quais compreendem o envolvimento de vontades singulares (Dejours, 1993) e o desejo de jogar que emerge da aceitação de regras comuns (Ricoeur, 1990). Neste sentido, as autoras reconhecem a relevância do trabalho em equipa, salientando, algumas das narradoras, a importância de ser uma equipa multidisciplinar; mas ressaltam algumas condições para o sucesso deste trabalho cooperativo e para a própria realização profissional e pessoal. São condições como, a situação de igualdade de todos os elementos da equipa (Júlia), a empatia e a sintonia de opiniões (Filomena), o saber trabalhar em equipa, ou seja, o ‘saber dar e receber’ (Luísa), como argumentam nas suas narrativas:

Depois, trabalhamos em pé de igualdade, não há prevalência dos psicólogos sobre os assistentes sociais, ou dos assistentes sociais sobre juristas, ou dos juristas sobre professores, quer dizer, trabalhamos todos em pé de igualdade e, como trabalhamos em pé de igualdade, a pessoa sente-se bem, cada um de nós dá o seu contributo, não é? (Júlia, entrevista);

[...] felizmente nós partilhamos a mesma forma de pensar. Porque aí era muito complicado, realmente, não sei se é possível fazer este trabalho com uma pessoa que não está na mesma linha de pensamento que nós estamos. Eu acho que não ia conseguir. (Filomena, entrevista);

E depois, também, a colaboração entre as colegas também é assim... é preciso ter sorte, não é, [sorri], pronto, mas em equipa é preciso dar e receber... e saber dar e saber receber, saber abdicar, quer dizer, essa parte também não é fácil, quer dizer é... (Luísa, entrevista).

A componente afectiva do trabalho é um factor importante e interfere nas acções e nas emoções das narradoras enquanto autoras e actrizes ao nível do seu desempenho e, sobretudo, da sua realização profissional; neste sentido, as narradoras reconhecem importância ao trabalho em equipa e à cooperação entre os elementos que a integram.

Tendo em atenção as dimensões importantes que integram a experiência social do trabalho e o seu impacto ao nível do investimento e do prazer no trabalho, existe uma componente fundamental, estreitamente articulada com o desejo de cooperar (ou desejo de jogar, segundo Ricoeur (1990)), e que se traduz no reconhecimento (dos superiores, dos colegas, dos clientes). Face à contribuição dos actores à organização do trabalho real que supõe riscos pessoais e, mesmo, sofrimento (Dejours, 1993: 66), emerge “a esperança de obter uma retribuição”, retribuição fundamentalmente moral expressa no reconhecimento (Davezies, 1993; Dejours, 1993), mas também expressa, no caso do nosso estudo, num desejo de reconhecimento material – “julgamento de utilidade”¹³², segundo Dejours (1993) – que se articula com as biografias das autoras e com as suas expectativas face ao emprego, como é bem explícito na narrativa da Antónia: *‘não tenho regalias nenhuma’*. A sua relação com a Organização é, face às expectativas iniciais, uma relação negada, ou de não reconhecimento porque, conforme argumenta *“a nossa Lei Orgânica ainda nem sequer saiu, estamos há um ano e pico na Segurança Social, ano e meio, já há um ano e meio, e continuamos na mesma”*. Para além disso, justifica ainda: *‘fiz um pedido de jornada contínua aqui no serviço, mas que não me concederam. [...] fiz este pedido aqui e eu acho que devia ser-me concedido; pelo menos está na Lei, pronto’*. O conjunto de experiências vividas na Organização ao nível dos direitos, são experiências sentidas como negação desses mesmos direitos, provocando nela uma certa desmobilização face ao trabalho, que argumenta: *“agora vou parar um bocadinho”*. A autora narra a sua desilusão face à Organização que fez sucumbir as suas

¹³² De acordo com Davezies (1993) e Dejours (1993, 66-67) o reconhecimento passa por dois tipos de julgamento: **o julgamento de utilidade** que “incide sobre a utilidade social, económica e técnica das contribuições singulares e colectivas dos sujeitos para a elaboração da organização do trabalho. Ele é expresso pela hierarquia e traduz-se, eventualmente, por prémios, aumentos de salários ou promoções. Este julgamento é capital na conquista da identidade do sujeito”; **o julgamento de beleza** que é duplo. Um primeiro que “consiste em reconhecer que o sujeito trabalha correctamente, conforme com as regras da arte. [...] é através deste reconhecimento que este é integrado num colectivo ou numa comunidade de pertença. O segundo consiste em atribuir ao sujeito qualidades que o distingue dos outros: originalidade, engenhosidade, quer dizer, tudo aquilo pelo qual alguém é diferente de qualquer outro.” São estes julgamentos, experienciados ou não ao nível das interacções no trabalho, que se traduzem no olhar do outro sob a forma de reconhecimento e, como tal, são importantes na construção da identidade (Davezies, 1993).

expectativas iniciais (de carreira), à qual se associa também a negação de direitos que considera fundamentais, enquanto trabalhadora.

As expectativas de retribuição situam-se no registo da identidade e passam pelo reconhecimento (Davezies, 1993), nomeadamente dos superiores. No estudo que desenvolvemos, embora algumas das autoras reconheçam e valorizem esse reconhecimento, por parte dos superiores, conforme explicita a Júlia, *“sinto que tenho apoio dos superiores hierárquicos, isso sinto, pronto, a Dr.ª H [Coordenadora da EMAT] teve uma grande influência nisso”* (entrevista), apesar de *“não ter aumento de ordenado, nem subsídio de risco, nem nada disso, que eu acho que nós devíamos ter, mas isso é um assunto à parte”*, muitas narradoras expressam um sentimento de falta de apoio dos superiores, como paradigmaticamente ilustram as narrativas na primeira pessoa:

[...] porque não há ninguém que nos diga assim, ou se há não é explícito, “faze m o que poderem”, não há, a frase é: “tem que fazer”! E pronto, lá está, se calhar, há pessoas que lidam melhor com isso. [...] E acho que há muita falta de descer ao terreno e de ver as necessidades que são sentidas, ou então, das nossas necessidades chegarem lá acima [sorri], uma das duas coisas. (Maria, entrevista);

[...] porque também não nos dão apoio superiormente, em termos hierárquicos, também não nos apoiam, não é? Pronto, então é um bocadinho ali, andar ao sabor do vento. (Carlota, entrevista);

Não é a questão de valorizar, mas estimular, motivar, apoiar, sentir apoio, não só da equipa primária, não é, mas ainda mais em termos superiores. (Luísa, entrevista);

Eu acho estas chefias muito prepotentes, às vezes são autistas, não ouvem quem está deste lado, e só sabem que o programa tem que ser feito assim. (Noémia, entrevista).

Estes sentimentos partilhados de “prepotência” e “autismo”, falta de estímulo, apoio e motivação, por parte dos superiores, acumulam com as condições reais de trabalho, gerando uma desproporção entre a contribuição (Dejours, 1993) que as autoras sentem dar para a organização do trabalho e a retribuição que recebem, tanto do ponto de vista material, como moral, e que uma das narradoras explicita na terceira pessoa:

Agora, ninguém as ajuda, não há ninguém de cima que diga: “Eh pá! As miúdas precisam de reforço”, não é?! (Beatriz, entrevista).

Esta experiência, vivida na primeira, ou na terceira pessoa, tem repercussões e custos a nível pessoal, nomeadamente ao nível da estabilidade emocional, tal como argumentam as narradoras.

Depois, claro, depois é assim... é preciso gostar muito disto, porque isto é muito pesado, não é?! Isto é muito pesado, não é para todas as pessoas. Isto é... é muito complicado, é muito complicado. (Filomena, entrevista);

[...] quer dizer, gosto daquilo que faço, apesar desta pressão louca, não é?! E é uma pressão que, pronto, que tem custos pessoais... grandes, e que, às vezes, a gente nem pensa muito neles porque se angustia ainda mais. (Gorete, entrevista).

Entre a (im)possibilidade de fazerem o trabalho que valorizam e, através dele, se realizarem e identificarem no ofício, a (in)viabilidade de cooperarem com as colegas e se sentirem reconhecidas no trabalho e a (in)visibilidade do apoio dos superiores as autoras desenvolvem posturas face ao trabalho e à organização, elaborando estratégias várias para se posicionarem face ao trabalho e ao emprego, estratégias identitárias que articulam o processo biográfico com o processo relacional (Dubar, 1997a). Das narrativas emergem diferentes dinâmicas face à identidade atribuída pelos outros, mais ou menos aceites pelas próprias face às transacções operadas nos espaços de interacção no trabalho.

Neste palco de (re)construção da identidade profissional pelas autoras, é importante salientarmos que a categoria de ‘Assessor Técnico dos Tribunais’ é recente, introduzindo uma designação nova no campo do trabalho social e exigindo, também, a incorporação desta categoria, gerada no campo do trabalho, na identidade profissional. Este aspecto tem particular importância para se compreenderem as ofertas e as procuras de identidades possíveis ao nível da transacção objectiva operada nos sistemas de acção nos quais as autoras se encontram implicadas, transacção que, segundo Dubar (1997a: 108), “deve ser concebida como uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura do seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que diz respeito às identidades virtuais a propor.” É um processo que supõe uma negociação identitária suportada por uma dinâmica comunicacional complexa, na qual a qualidade das relações com o outro é não só um critério como um desafio importante a considerar (*Idem*).

Se em qualquer dos casos de procura e oferta de identidades a negociação faz parte do processo de interacção social e profissional, este apelo é ainda mais incisivo face à incorporação recente desta categoria social no campo do trabalho das autoras e das instituições. De facto, as Técnicas da EMAT integraram recentemente a equipa de ‘Assessoria Técnica aos Tribunais’, constituída no momento da sua integração na Organização. Se, por um lado, este facto é experienciado por algumas como favorável à

construção de “uma equipa com uma identidade”¹³³, por outro lado, exige das autoras e da Organização um processo de produção de regras e construção de legitimidades negociadas que tem gerado tensões e alianças e estratégias várias por parte das Técnicas.

Do nosso estudo identificamos três estratégias que designamos de ‘inconformismo’, ‘ajustamento’ e ‘afinidade’, utilizando como indicadores de interpretação a posição das autoras face ao trabalho e às condições materiais e sociais na Organização, combinando a sua representação do ofício com as condições para a sua realização e as interacções estabelecidas no espaço-tempo de trabalho.

3.3.3.1 Inconformismo

Algumas autoras narram experiências de desagrado e desprazer face às condições de trabalho na Organização – materiais e sociais – e ao trabalho que valorizam no ofício. O momento actual da sua trajectória profissional é vivido como um espaço-tempo de sofrimento no trabalho (Dejours, 1993, 1998; Davezies, 1993), ao qual contrapõem, por vezes, experiências anteriores mais gratificantes.

“Eu agora tenho processos não tenho meninos”, e eu gosto é do terreno, de estar com as pessoas, de chamar pelo nome... (Antónia, entrevista);

E, por acaso, é curioso, porque voltando outra vez ao meu anterior trabalho, é curioso porque eu sentia que a pessoa que coordenava [...] tinha essas capacidades, tinha uma capacidade de líder [...] e tinha a capacidade de nos mobilizar, pronto, de nos apoiar, de criar, pronto, de nos fazer sentir bem, acho que, de uma maneira geral, toda a gente se sentia bem lá. (Henriqueta, entrevista).

Perante a insatisfação com a situação actual dão conta de uma tensão entre o que ‘querem e gostam’ de fazer e o que ‘podem’ fazer, levando-as a desenvolverem reacções de rejeição perante as condições actuais de realização do seu trabalho. Manifestam-se, algumas vezes, desmobilizadas no trabalho utilizando, mesmo, estratégias defensivas (Dejours, 1998) face à tensão existente entre si e a Organização como, por exemplo, o recurso a atestados médicos e não participação na definição de regras de trabalho, como refere a Maria:

¹³³ Aprofundaremos este aspecto no capítulo seguinte.

Agora, o que eu acho é que ninguém tem coragem para fazer mostrar que as coisas estão mal, porque eu... Pronto, eu tenho já alcunha de ‘refilona’, porque estou sempre a refilar nas reuniões; agora vou deixar de refilar... (Maria, entrevista).

Gostam do trabalho prescrito na Lei, mas não gostam do que fazem, querem trabalhar, mas não podem realizar o que desejam e o que gostam, sentem-se fortemente pressionadas no trabalho pelas ‘regras impostas’ na Organização, mas não acreditam nelas como condição para o sucesso no trabalho e para a sua realização profissional, sofrem e não experienciam o reconhecimento do seu sofrimento nem pelos superiores nem pelos colegas de trabalho, dando conta de experiências frustradas de cooperação. Esta experiência actual articula-se com a sua trajectória profissional, ou seja, normalmente posicionam-se face ao trabalho e ao emprego como ‘nómadas por opção’, centrando-se mais no ofício e na possibilidade de se realizarem nele:

Exacto, eu a parte de... é óbvio que os relatórios são a parte que dão menos gozo, não é, portanto, é um finalizar... mas neste momento é quase só o que fazemos, porque não fazemos o trabalho, porque não temos tempo, não temos... são muitos, muitos, muitos processos e, portanto, não podemos trabalhar as situações da melhor forma, ou de alguma forma, às vezes não trabalhamos de nenhuma. (Maria, entrevista).

Mas o inconformismo decorre, também, da expectativa frustrada de mobilidade interna e de acesso a uma carreira na Organização como é o caso da Antónia, cuja trajectória era, no momento do acesso ao emprego actual, uma trajectória ‘expectante’, e que ela argumenta no registo biográfico escrito, argumento retomado na entrevista de investigação:

Eu senti alguma dificuldade em responder ao “projecto de investigação”, porque eu própria quando me propus responder sentia que acreditava no projecto em que todos estávamos envolvidos: equipa de assessoria aos tribunais. Quando entrei para a Segurança Social, há pouco mais de um ano, tudo funcionava de forma diferente! Objectivos diferentes, dinâmica diferente. Até agora, tinha orgulho de pertencer a uma equipa que, realmente, conseguia mudar algo e fazer algo na Segurança Social: conseguíamos acompanhar os menores e as suas famílias, tendo um bom suporte técnico e uma equipa com identidade. (Antónia, registo biográfico escrito).

Face à expectativa que trazia, a Antónia ‘acreditava no projecto’, ‘tinha orgulho de pertencer à equipa’, mas ‘agora’ – advérbio frequentemente repetido na sua narrativa – o que experiencia é uma negação das suas expectativas e, por isso, a frustração: acreditava, mas já não acredita; funcionava, mas já não funciona; conseguia mudar, fazer algo, acompanhar, mas já não é possível; sente-se “derrotada”, é a experiência que

explicita “sempre que algo corre mal” e, por isso, quer ‘parar’, ‘pensar’, esperar para ver se muda tudo o que tem que ser mudado, porque “há tanta coisa que tem que ser mudado” na Organização: a colega com quem trabalha, o ritmo de trabalho e a forma de trabalharem.

O inconformismo é mobilizador da rejeição pela situação actual por parte das narradoras, admitindo a forte possibilidade de mudarem de trabalho/emprego e/ou, no caso da Antónia, investir mais na família. As autoras inconformistas não aceitam as “regras do jogo” (Ricoeur, 1990) definidas pela Organização e reagem veementemente aos superiores hierárquicos como os principais denunciadores dessas regras.

[...] mas o que me parece é que essas pessoas, os nossos superiores deveriam ter, digamos, também alguma formação a nível de como liderar uma equipa, de como motivar uma equipa, pronto, e de facto, eu acho que não têm e, depois, acabam por [...] não saber motivar-nos, não saber... (Henriqueta, entrevista);

[...] mas eu achei sempre que nunca funcionaram bem, porque achei sempre que nós nunca fizemos sentir as nossas necessidades. [...] aquilo que eu sinto é que estamos muito aquém daquilo que é possível fazer, e acho que em grande parte por nossa causa, equipa, que não batemos o pé, porque temos medo e pronto. [...] Agora, o que eu acho é que ninguém tem coragem para fazer mostrar que as coisas estão mal, [...] o medo das retaliações, o medo do que vem lá de cima, e por isso nunca vão chegando, acho eu, parece-me que é um bocadinho isso que tem vindo sempre a funcionar. (Maria, entrevista).

As regras enunciadas não lhes permitem a realização do ofício que é o mobilizador da sua trajectória profissional, ou seja, o trabalho é percebido como direcção interna ou realização de si mesmas (Law, 1991; 1992) e, por isso, estão dispostas a procurar outras alternativas, apesar de preferirem que mudem as condições internas na Organização admitindo, ainda que remotamente, a mobilidade no interior da mesma. Encaram o desenvolvimento e a progressão em função das suas próprias necessidades e aspirações, privilegiando critérios e distinções de valor idiossincráticos como base para a escolha estando, assim, dispostas a afirmar-se face a eventuais constrangimentos sociais (*Idem*).

Em síntese, face à impossibilidade de realizarem o ofício, à inviabilidade de cooperarem com as colegas e à invisibilidade do apoio dos superiores, as autoras reagem à situação mostrando-se inconformes à mesma. Rejeitando a situação actual no trabalho e no emprego, opõem-se a ela (Sainsaulieu, 1988), recusando as categorias oficiais que lhes são atribuídas (Dubar, 1997a), com as quais não se identificam.

Movem-se, então, pela possibilidade da mudança: nas condições do contexto de trabalho ou por uma nova alternativa de emprego, como forma de encontrarem uma identidade no ofício.

3.3.3.2 Ajustamento

A estratégia de ajustamento emerge nas autoras face à necessidade de se adaptarem às condições reais de trabalho; é mobilizada pelas autoras perante a realidade do trabalho que, frequentemente, não coincide com as suas expectativas, mas que apesar de tudo mantêm em aberto como uma possibilidade de concretização na situação actual de emprego. É uma esperança que se articula com a sua trajectória profissional, predominantemente caracterizada por um ‘nomadismo por necessidade’, em que o investimento se centra, sobretudo, na estabilidade profissional e na manutenção do emprego. Assim, reconhecendo o desconforto da situação actual, e inscritas numa tensão entre a identidade para si e a identidade para o outro, alimentam a esperança de que as condições actuais irão mudar num futuro mais ao menos próximo. As autoras admitem que a Organização irá encontrar soluções para resolver o disfuncionamento actual e, nesse sentido, consideram que valerá a pena a moratória, durante a qual se procuram adaptar à situação real de trabalho; descontentes com a situação, adoptam uma atitude, em certa medida, desculpabilizadora face à Organização e a si próprias.

Pois, é que as expectativas eram muito diferentes da realidade que encontrei, não é!? [...] Pensava que ia ter muito mais oportunidade de fazer um trabalho específico na área da psicologia... nunca pensei mesmo que fosse... que fosse ter que fazer essas coisas que estou a fazer agora, não é, nunca me passou mesmo pela cabeça. Pronto, portanto as expectativas eram bastante diferentes. Mas pronto, a pessoa vai-se adaptando e olhe... (Filomena, entrevista);

Eu gosto muito do trabalho da EMAT, acho que é um trabalho muito importante e... [...] vai de encontro com... se calhar, com os meus ideais... [...] pronto, pareceu-me assim uma coisa fácil, entre aspas, não é fácil mas... quer dizer, pensei que era possível, que era possível de uma forma fácil e positiva. [...] De qualquer maneira eu tento, dentro do possível, fazer o que posso. [...] nós apenas acolhemos, quer dizer, fazemos... apagamos o fogo, e depois? (Carlota, entrevista).

Embora a realidade se distancie das categorias que as autoras elegem como apropriadas para a sua identidade profissional, admitem a construção progressiva dessas

categorias e a abertura da Organização às mesmas através de processos de negociação (Dubar, 1997a).

Pronto, no início, exactamente, estava tudo muito baço, não é, era-me difícil saber o que é que íamos fazer mas, aos poucos, acho que fomos construindo uma forma de trabalho, e foi muito importante, em conjunto, conseguimos isso sozinhos, e provar, e dar provas que, realmente, assim estava bem feito e era assim que se deveria fazer. E, é claro, com tentativas e erros, mas depois conseguiu-se. (Carlota, entrevista).

As autoras reconhecem a impossibilidade de realizarem o ofício, sentindo-se frequentemente frustradas, mas admitem a viabilidade de construção de regras em conjunto pelas experiências positivas de cooperação com as colegas de trabalho, bem como pelas experiências implícitas de algum reconhecimento do seu trabalho pelos superiores.

Quer dizer, isto, realmente, é frustrante, no mínimo é frustrante, é muito frustrante. [...] Pronto, é assim: é tipo fazer omeletes sem ovos, não é?! Está-se aqui a servir de bombeiro. Pronto, não é assim nada que... que me esteja a encher as medidas, de facto. (Carlota, entrevista);

Já faço o que gosto, embora as condições e as respostas existentes para os problemas ao serem, muitas vezes, limitadas, limitam a nossa própria realização profissional. (Eva, registo biográfico escrito).

Algumas autoras consideram que os desafios actuais ultrapassam as suas expectativas iniciais induzindo-as a um investimento no trabalho que começam a reconhecer como estimulante como, por exemplo, argumenta a Dalila:

Embora eu achasse que o trabalho não ia ser estimulante aqui, depois de chegar a esta equipa e começar a trabalhar com ela, e não sei quê, discussões e problemas de terreno, muitas coisas que nós na teoria, nós sabemos, mas que, depois, na prática, não estamos a ver como articular muito bem, começou a ser estimulante. Tanto que havia imensos dias que eu saía daqui às oito da noite, sem qualquer compensação... porque nos puxa, não é? (Dalila, entrevista).

Para algumas das autoras – Psicólogas – emerge uma necessidade acrescida de negociação face às categorias atribuídas pela Organização que dizem ser “uma casa de Assistentes Sociais” distanciando-se da possibilidade de se realizarem no ofício.

[...] eu não sou assistente social, sou psicóloga, e sinto que podia dar mais e dar diferente, só que não há possibilidade. [...] eu concordo com a posição que foi discutida na equipa que nós não devemos ser terapeutas, concordo, acho que não é o espaço, não... não é a

função do psicólogo da EMAT, mas podíamos acompanhar muito mais, não é?! Acompanhar muito mais, e acompanhar muito mais aquelas famílias. (Filomena, entrevista);

Gostaríamos de acompanhar as situações, gostaríamos, não é, de fazer um trabalho mais prolongado com os nossos jovens, um acompanhamento mais... não podemos, não é? [...] cingimo-nos só ao facto de darmos uma informação social e pronto... e não era bem isso que nós gostaríamos de fazer, quer dizer, gostaríamos mais de trabalhar na nossa área. (Palmira, entrevista).

Contudo, estão dispostas à compreensão e à negociação sistemática como forma de desocultarem a identidade-para-outro e abrirem o seu campo de reconhecimento que consideram importante não só para si como para a comunidade de trabalho.

[...] no outro dia estava numa reunião lá na equipa e a minha coordenadora falou como se nós fôssemos todas assistentes sociais, e eu até... “Eh! Calma aí, calma aí que isto... calma porque é assim... não sou...”, pronto, sinto, sinto um bocado, fica um bocado tudo no mesmo saco, sinto, sinto um bocado isso. (Filomena, entrevista);

Aqui, acho que como o volume de trabalho é tanto, tanto, tanto, se vai perdendo um bocado a identidade das pessoas, a formação, pronto. A nível de serviço social não, porque realmente é o que há mais e o que se pede mais aqui, é serviço social, não é? Mas eu acho que a nossa identidade, a nossa formação, que elas até gostam e que até é benéfico para elas, mas vai-se perdendo um bocado devido ao volume de trabalho. (Odete, entrevista).

A receptividade para a adaptação “às regras do jogo” (Ricoeur, 1990) sustenta-se, para algumas autoras (cuja trajectória e a mobilização para o trabalho actual se caracteriza por um ‘nomadismo por opção’), nos desafios do trabalho actual e na esperança da sua realização no ofício num futuro próximo:

Acho que este serviço é extremamente desgastante emocionalmente (lidamos com as crianças desta sociedade e com crianças vítimas destas misérias) e considero que, com a falta de condições actuais, é muito difícil o nosso papel. É um serviço emocionante e sem rotinas, que para mim está a ser um desafio. (Filomena, registo biográfico escrito).

Para outras autoras, a adaptação, o ajustamento implícito ou explícito às regras da Organização é pautado pela necessidade (‘nómadas por necessidade’) e, apesar de tudo, alguma garantia de estabilidade profissional.

É um trabalho engraçado [ri-se]... mas, às vezes, é muito desgastante! (Dalila, entrevista).

A estratégia de ajustamento releva, em síntese, de uma tolerância das autoras face às condições de trabalho, apesar de as reconhecerem como inadequadas, e à (im)possibilidade de se realizarem no ofício. Trata-se de uma tolerância que emerge da

construção de expectativas por parte das autoras: de inserção no mercado interno de trabalho, para umas; de se realizarem no ofício, para outras. Neste sentido, a sua abertura às regras do jogo configura a possibilidade de negociarem as suas aspirações e a adaptação entre a identidade para si e a identidade para o outro.

3.3.3.3 Afinidade

Algumas autoras afirmam ter uma experiência de trabalho correspondente às suas expectativas, admitindo fazerem já o que gostam e explicitando sentirem-se realizadas no ofício como, por exemplo, a Ilda quando questionada pela narratária sobre se gostava de fazer de maneira diferente o seu trabalho: “*Não, engraçado, não, sinto-me satisfeita.*” Anteriormente explicava na entrevista biográfica:

[...] em Abril do ano passado comecei na assessoria aos tribunais. [...] É assim: a assessoria aos tribunais não me foi muito diferente do trabalho que desenvolvia na acção social. A única diferença que eu acho na assessoria aos tribunais, efectivamente, é que há... é um trabalho mais vocacionado para os menores, ou seja, a gente está com os processos e é mesmo os menores que está ali a tratar, de desenvolver o projecto de vida deles. Enquanto que nós na acção social também fazemos isso, mas é assim, vinha um ofício do Tribunal, respondia e parava ali, não havia aquele acompanhamento que a gente é obrigada a dar agora, com os prazos legais que há na Lei. (Ilda, entrevista).

A realização no trabalho e no ofício articula-se com uma trajectória profissional ‘expectante’, na qual é experienciado o reconhecimento dos superiores, nomeadamente pela possibilidade de promoção interna na Organização.

[...] para mim é bom saber que, de certa forma, apesar de não dizerem, que valorizam o meu trabalho e acham que eu, nesta área, consigo fazer alguma coisa... (Noémia, entrevista).

Assim, procuram salvaguardar as normas e os valores (Sainsaulieu, 1988) da Organização, e a ausência de regras claras e explícitas para a função que desempenham supõe, por sua vez, algum receio ou “medo” da não conformidade.

É assim, eu para já ninguém me impôs regra nenhuma. Depois eu também tenho medo disso, é que ainda ninguém me impôs regra nenhuma. Ainda ninguém me explicou o que é isso de ser coordenadora, o que é que se exige de uma coordenadora. Então, qualquer coisa que eu faça, que eu entenda, que eu nem sei se entendo que era minha competência... [...] neste momento, ainda não me impuseram nada, pois o meu medo é esse. [...] Agora, é assim: provavelmente vou receber muitas ordens que não vou concordar e que vou ter que as pôr em

prática... mas tem que ser, não é, posso dizer que não concordo, mas se é uma ordem de cima, tenho que a pôr em prática. (Ilda, entrevista).

A inscrição no campo do trabalho é predominantemente marcada pela função, pelo que as outras pessoas querem que seja feito e, neste sentido, por uma certa mentalidade de dependência (Law, 1991) face ao poder. Neste sentido, reconhecem-lhe uma função específica na gestão e organização do trabalho, valorizando a função de coordenação, não só do ponto de vista instrumental, mas também afectivo o qual é mobilizador e integrador no contexto de trabalho, ao jeito de uma economia libidinal de tipo maternal (Correia e Caramelo, 2003) em que a distribuição do afecto combina com a sanção mas esta não se confunde com a punição.

É preciso ter muita firmeza. Eu acho que é preciso muito rigor, mas ao mesmo tempo, muita tolerância também. É assim... eu acho que é como educar os nossos filhos, é preciso ter carinho, amor, compreender, aceitar... (Ilda, entrevista);

[...] essa pessoa [a coordenadora] tem a função de defender a equipa, de organizar a equipa de acordo com aquilo que for mais funcional, pronto, é isso que eu entendo que uma coordenadora deve fazer e que ela, de facto, fez. [...] Portanto, mesmo ela nunca se pôs a um nível superior, tipo: “Eu sou chefe e mando, e vocês, subordinadas, fazem”, não, sempre discussão técnica, é por isso que ela faz tanta questão que hajam estas reuniões para haver debate técnico. (Júlia, entrevista).

A estratégia de afinidade emerge, portanto, de trajectórias biográficas e profissionais configuradas pela experiência de inserção no mercado interno de trabalho, no qual as autoras experienciam o reconhecimento dos superiores. Tal reconhecimento já lhes valeu oportunidades reais de promoção ou, se esta ainda não ocorreu, admitem uma forte possibilidade de que possa acontecer. Existe, por isso, da parte das autoras fortes razões para construírem alianças no interior da Organização desenvolvendo estratégias de afinidade das quais resultam uma interiorização activa das categorias sociais disponíveis e a incorporação da identidade para o outro na identidade para si (Dubar, 1997a).

As estratégias que as autoras mobilizam, no momento actual, face ao trabalho e às condições materiais e sociais disponíveis na Organização articulam-se com a sua trajectória profissional que se situa na interface entre experiências passadas e expectativas futuras. São estratégias que se desenvolvem no campo do trabalho e do

ofício e que dão conta da dinâmica que emerge entre tensões e alianças que resultam das interações no trabalho face à necessidade de se (re)construírem uma identidade para si.

No quadro 3.3 sintetizamos e articulamos as estratégias de (re)construção da profissionalidade anteriormente explicitadas com os processos estruturantes das trajetórias das autoras apresentados no ponto 3.2.1 deste capítulo.

Quadro 3.3
Estratégias de (re)construção da profissionalidade e
processos estruturantes das trajetórias profissionais

Estratégias	Inconformismo	Ajustamento	Afinidade
Trajectórias			
Nómadas por opção	<ul style="list-style-type: none"> - Não se sentem realizadas no ofício. - Não se sentem reconhecidas pelos superiores. - Rejeitam a identidade atribuída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se sentem realizadas no ofício mas reconhecem o trabalho actual como um desafio. - Admitem a possibilidade de mudança nas condições internas da Organização através de um processo de negociação recíproco. 	
Nómadas por necessidade		<ul style="list-style-type: none"> - Não se sentem realizadas no ofício mas reconhecem a viabilidade da sua inserção no mercado de trabalho e da estabilidade no emprego. - Admitem, por isso, a possibilidade de mudança nas condições internas da Organização, sendo tolerantes face às mesmas na situação actual. 	
Expectantes	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentam uma negação pela Organização das suas expectativas iniciais: de mobilidade interna e de carreira. 		<ul style="list-style-type: none"> - Sentem-se realizadas no ofício. - Sentem-se reconhecidas pelos superiores. - Sentem-se valorizadas e promovidas na Organização. - Respeitam e assumem, por isso, as normas e os valores da Organização.

Em síntese, devemos reconhecer que nos processos de interação que se estabelecem no campo do trabalho, as autoras mobilizam estratégias que lhes permitam reconhecer-se nos tipos identitários pertinentes os quais, segundo Dubar (1997a: 111), “devem ser apreendidos a partir das identificações “reais” dos indivíduos entre eles e para eles”.

Neste sentido, as dinâmicas identitárias devem ser compreendidas “a partir da forma como os indivíduos utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias

oficiais já que elas implicam reorganizações permanentes tanto dos domínios como das categorias identitárias” (*Idem*: 112). No caso do estudo que realizámos e, tal como anteriormente referimos, a categoria de ‘Assessor Técnico do Tribunal’ é recente no campo do trabalho e no campo profissional das autoras o que leva a considerar o tempo necessário de incorporação no campo social, profissional e pessoal. Contudo, a forma como os actores directamente implicados e aos quais se dirige a atribuição, aceitam, recusam, pervertem ou reelaboram essas categorias é fundamental no processo de construção, atribuição e apropriação das mesmas.

Para as Técnicas da EMAT que fizeram parte do universo do nosso estudo, as categorias não se encontram estabilizadas conforme procurámos documentar, sendo que as estratégias utilizadas de recusa ou apropriação se encontram associadas às trajectórias profissionais e à sua idiossincrasia, relação que é salientada em vários estudos e por vários autores (Sainsaulieu, 1988, 1997; Dubar, 1997a; Davezies, 1993; Dejours, 1993; Dubar e Tripier, 1998) conforme referimos ao longo deste capítulo.

3.4 Sumário

Este capítulo estrutura-se em torno da discussão teórica e empírica que dá conta da relação entre profissão, trabalho e construção da identidade. Tal como enunciámos na abertura do capítulo, citando Dubar e Tripier (1998), as trajectórias profissionais e os mundos vividos no trabalho desenham lógicas subjectivas que articulam o sentido vivido no trabalho com a antecipação do percurso profissional.

Neste sentido, elaborámos uma incursão sobre o sentido do trabalho nas sociedades contemporâneas (Arendt, 2001; Gorz, 1991; Billard, 1993) e o seu impacto a nível pessoal e social nos indivíduos, nomeadamente quando estes são etiquetados socialmente através das profissões (Hughes, 1996; Dubar, 1997a; 2000).

A problematização da dinâmica dos actores no trabalho, bem como o seu investimento para o reconhecimento social através da profissão (semi-profissão ou ocupação) e a sua visibilidade através dos saberes pertinentes na *práxis* profissional, levou-nos à apresentação dos conceitos de profissionalização e profissionalismo (Dubar, 1997a; Bourdoncle, 1991; Araújo, 1985) enquanto conceitos que medeiam o trabalho, a profissão e a construção da identidade. Esta discussão adquire sentido quando articulada

com apresentação da dinâmica histórica dos profissionais denominados de ‘trabalhadores sociais’ (Ion e Tricart, 1984, 1985; Fino-Dhers, 1994; Autés, 1999; Chauvière e Tronche, 2002) nos quais se integram as autoras do nosso estudo.

A importância do trabalho e do emprego nas sociedades contemporâneas (Hughes, 1996; Dubar, 1997a, 2000; Dubar e Tripier, 1998) é estruturante do modo como os actores se posicionam face a eles e constroem as suas trajectórias profissionais nas quais se configuram as suas identidades. Neste sentido, emergem do estudo empírico que realizámos trajectórias idiossincráticas que resultam de biografias singulares e de diferentes mobilizações das autoras face ao trabalho e ao emprego mas, de algum modo, indiciadoras do cenário social e económico, fortemente constrangedor, que se caracteriza pela precariedade do trabalho e pela instabilidade do emprego (Castells, 1999; Boltanski e Chiapello, 1999; Dubar, 2000), com impacto nas trajectórias profissionais, frequentemente nómadas (Boltanski e Chiapello, 1999) ou erráticas (Correia e Caramelo, 2003) das autoras.

A identidade no trabalho releva, em grande medida, do sentido vivido pelos actores no trabalho (Davezies, 1993; Dejours, 1993, 1998; Sainsaulieu, 1993), o qual é condicionado pelas condições materiais e sociais que encontram nas instituições para o realizarem. Os contributos da ergonomia, da psicodinâmica do trabalho e da sociologia compreensiva são fundamentais para a apreensão do sentido, do prazer e do sofrimento no trabalho que se tecem através da mobilização dos actores para gerirem na acção o distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho real, sentido gestor (dos gestores) e sentido subjectivo (dos trabalhadores) atribuído ao trabalho (Davezies, 1993; Dejours, 1993, 1998). Neste sentido, apresentámos o conteúdo de trabalho (prescrito e real) e as condições para a concretização do mesmo no quotidiano de trabalho das autoras do estudo que desenvolvemos, incidindo numa análise compreensiva que valoriza as dinâmicas operadas na gestão e realização das actividades de trabalho.

A mobilização das autoras e o sentido atribuído ao trabalho articula-se, também, com as suas representações do ofício que dão conta do trabalho que valorizam e do trabalho constrangedor, bem como da sua inscrição numa dualidade entre a relação e o serviço, entre a comunicação intersubjectiva e a cumplicidade do encontro e do acompanhamento, que relevam de um mundo inspirado (Boltanski e Thévenot, 1991) e a produção de respostas urgentes que decorrem de um mundo industrial e mercantil (Boltanski e Thévenot, 1991; Correia e Caramelo, 2003).

Da inscrição das autoras nesta dualidade resultam tensões e alianças entre a identidade para si e a identidade para o outro, entre actos de atribuição e de pertença (Dubar, 1997a), e a configuração de estratégias várias, geradas no campo das interacções no trabalho (Berger e Luckman, 1991; Hughes, 1996). São estratégias desenvolvidas pelas autoras que relevam da sua biografia e do modo como se inscrevem no contexto de trabalho e no ofício tomando em consideração a sua trajectória passada e as expectativas face ao futuro.

O campo do trabalho constitui um importante indicador para a compreensão do modo como os actores se mobilizam e apropriam nele/dele e, assim, (re)elaboram e (re)constroem a sua identidade profissional.

Contudo, ao espaço-tempo de trabalho subjaz de forma, igualmente, importante a dimensão social e comunitária, da qual ressalta a dimensão preponderantemente afectiva que emerge das relações e emoções no contexto de trabalho com particular incidência na construção da identidade dos actores (Sainsaulieu, 1988, 1993, 1997; Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998; Alter, 1999). É sobre estes aspectos que incidiremos no capítulo seguinte, considerando as dimensões sociais do contexto de trabalho e as suas potencialidades socializadoras.

Capítulo 4

Contexto de Trabalho e Construção de Identidade(s)

« Entre l'entreprise, qu'elle soit privée ou publique, grande ou petite, bureaucratique ou plus flexible, et la profession, en tant que rapport au travail et à la carrière définissant l'identité, les relations sont essentielles. »

(Dubar & Tripier, 1998 : 242)

Introdução

O contexto de trabalho é reconhecidamente um espaço-tempo de produção de identidade(s), confirmando-o vários trabalhos desenvolvidos por diferentes autores (entre outros, Sainsaulieu, 1988; 1997; Pagès et al., 1992; Dubar, 1997a; Enriquez, 1992; Dubar e Tripier, 1998; Vieira, 1999; Flores, 2002).

Neste sentido, a relevância social e individual do trabalho e da profissão na actualidade, como modo de expressão e reconhecimento de cada pessoa (Hughes, 1996; Dubar, 2000) e condição de acesso à cidadania (Gorz, 1991) que apresentámos no capítulo anterior, deve ser enquadrada e compreendida nos contextos, nomeadamente organizacionais; é neles que se desenvolvem as dinâmicas e interacções que potenciam ou limitam as possibilidades de reconhecimento individual e profissional.

Apesar de algumas vezes os conceitos de ‘instituição’, ‘organização’ e ‘empresa’ serem utilizados indiferenciadamente¹³⁴, adoptaremos a designação de organização para salientar o contexto de trabalho como um espaço-tempo complexo, de mediação entre diferentes instâncias (Pagès et al., 1992; Enriquez, 1992), no qual operam diferentes lógicas ou, como reconhece Enriquez (1992: 90), lugar “de relação de forças quotidianas, de lutas implícitas e explícitas e de *estratégias* dos actores”.

É, pois, nas lógicas subjacentes às organizações e aos actores nelas inseridos que o trabalho e as profissões ganham particular expressão. Tal como reconhece Hughes (1996), as profissões exercem-se cada vez mais no quadro das organizações e, por isso, profissão e organização estão cada vez mais articuladas¹³⁵. Esta articulação tem sido particularmente evidenciada nas últimas três décadas através de estudos e publicações incidindo em diferentes abordagens que vão desde a sociologia, à psicologia,

¹³⁴ A utilização dos termos ‘instituição’, ‘organização’ e ‘empresa’ está frequentemente associada a um qualificativo do conceito de organização – social, formal, complexa – que vários autores elegem para a definirem. Neste sentido, Blau e Scott (1979) distinguem organização social – quando estabelecidas para um certo fim, sempre que os seres humanos vivem juntos – de organização formal – quando constituídas para um propósito explícito de cumprir determinadas finalidades. Etzioni (1974) refere-se a organização complexa como unidades sociais que têm como objectivo a consecução de metas específicas. São inúmeras as referências que podem ser encontradas relativas às organizações e aos seus epítetos (Lima, 1998); no entanto, não tendo como objectivo centrar-nos no aprofundamento teórico e empírico das organizações, não nos deteremos na apresentação exhaustiva do conceito a qual está particularmente evidenciada e trabalhada em Lima (1998) para além dos autores já referidos.

¹³⁵ Etzioni (1973) é mais incisivo, afirmando mesmo que a nossa sociedade é uma sociedade de organizações: nascemos, somos educados e a maior parte da nossa existência trabalhamos para organizações.

psicossociologia, economia, psicodinâmica do trabalho, ergonomia, psicanálise, procurando alguns estudos articular diferentes contributos teóricos como, por exemplo, Pagès et al. (1992), Aubert e Gaulejac (1991) e Enriquez (1992).

A emergência e a pertinência destes estudos é tanto maior quanto a centralidade adquirida pela organização de trabalho na vida dos indivíduos, nomeadamente a partir dos anos 80, quando as representações de uma sociedade são frequentemente dominadas pela ideia de crise, mudança, vazio e efémero (Aubert e Gaulejac, 1991). Estes são sintomas de uma sociedade que passou de uma lógica cada vez menos comunitária para uma lógica cada vez mais societária (Weber, 1971; Dubar, 2000), ou seja, “as relações sociais fundadas no sentimento subjectivo (tradicional ou emocional) de pertencer a uma mesma colectividade” cederam a “relações sociais fundadas no compromisso ou na coordenação de interesses motivados racionalmente” (Dubar, 2000: 29). Daqui emerge uma alteração dos laços sociais – mais frágeis, menos significativos – e uma (auto)mobilização mais individual que social ou comunitária, com frequência fundada num culto pela performance (Ehrenberg, 1991), que sustenta a lógica pedagógica da competência e a lógica social e económica da competitividade. A uma cada vez maior ausência de protecção exterior – o Estado Providência, por exemplo – emerge como necessidade última uma auto-protecção, muitas vezes frágil, muitas vezes penalizadora, muitas vezes incapaz de transpor a fronteira entre o eu-próprio e os outros, dando conta de um indivíduo incerto (Ehrenberg, 1995), fatigado de ser ele próprio (Ehrenberg, 1998), porque remetido para uma contínua responsabilização num mundo cada vez menos providência e cada vez mais penitência (Wacquant, 2000).

No entanto, como reconhecem Aubert e Gaulejac (1991: 29), a “tese do indivíduo liberto de todo o laço, do indivíduo sem pertença não é convincente”, ou seja, se ele parece ter perdido os laços tradicionais (à religião, à comunidade de origem, à família, à classe social), o indivíduo não se encontrará no vazio. Neste sentido, os mesmos autores admitem que, “de facto, é o social que se transforma e são as organizações que vêm preencher este vazio e mediar as relações sociais [...] O percurso social de um indivíduo está ligado à sua carreira profissional, quer dizer, aos modos de selecção e de orientação definidos pelos aparelhos educativos, as empresas e as administrações.” (*Ibidem*)

Daqui, portanto, o interesse pelo estudo do fenómeno organizacional, ao qual está também subjacente, como salienta Sainsaulieu (1997), a crise e a mundialização da

economia liberal que provocou uma transformação na compreensão dos factos sociais de trabalho. As transformações operadas com a globalização reflectem-se a nível económico, social, político e cultural (Castells, 1999a, 1999b; Santos, 2002; Reis, 2002); algumas das suas consequências a nível do trabalho e do emprego são, como já referimos no capítulo anterior, a precariedade e a instabilidade cujas repercussões são experienciadas, com especial acuidade, a nível individual (Castells, 1999a; Dubar, 2000), mas que resultam de lógicas económicas, sociais e políticas com impacto nas organizações, nomeadamente de trabalho.

As relações entre história, política e economia são particularmente expressivas nos modelos organizacionais como dão conta os modelos racionais e burocráticos¹³⁶ que foram sendo progressivamente implementados a partir do início do século passado (Sainsaulieu, 1997), mas também nas críticas que lhes foram sendo feitas a partir dos anos 50 (Friedmann, 1964; March e Simon, 1969; Castoriadis, 1974). De acordo com March e Simon (1969), a racionalidade da organização do trabalho é limitada e a impersonalidade leva a um empobrecimento do conhecimento da realidade humana do trabalho, que é feita de grupos, conflitos, valores profissionais e identidades colectivas complexas (Sainsaulieu, 1997).

É, contudo, a partir dos anos 80 que emergem um conjunto de factores – de natureza económica, social, política e cultural – determinantes e preponderantes nas relações entre trabalho, emprego, profissão e organização. De entre esses factores salientamos: o desenvolvimento da concorrência internacional como consequência da abertura dos mercados e da globalização (Dubar e Tripier, 1998; Santos, 1998; 2002; Reis, 2002; Ferreira, 2002); o aumento exponencial do desemprego e o crescimento da precariedade do emprego (Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000); a progressiva conversão do Estado Providência em Estado Neoliberal (Santos, 1994, 1998; Wacquant, 2000); a implementação e difusão de um novo modelo de organização inovadora, participativa, “de terceiro tipo”, “de excelência” (Pagès et al., 1992; Aubert e Gaulejac, 1991; Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998), que vem acompanhada da adopção de um novo vocabulário substituindo a noção de qualificação pela de competência (Stroobants,

¹³⁶ São de salientar os trabalhos de Taylor (1911, 1957) sobre a direcção científica das empresas, de Weber (1919, 1959) sobre a burocracia (também por ele designada de administração racional legal), de Fayol (1916, 1956) a propósito da administração industrial geral e de Ford (1928) sobre a organização do trabalho em cadeia. Sobre a organização científica e burocrática do trabalho pode consultar-se, entre outros, Sainsaulieu (1997).

1993, 1994; Ropé e Tanguy, 1994; Dubar e Tripier, 1998). Este processo de mutação progressiva desde o início dos anos 80, mas acelerado a partir dos anos 90 conduziu, como salientam Dubar e Tripier (1998: 229) “a uma desestabilização progressiva das antigas formas de emprego e de organização do trabalho (ditas taylorianas e burocráticas) assim como ao questionamento dos antigos modelos dominantes de identidades profissionais”.

Várias investigações¹³⁷ levadas a cabo desde finais dos anos 70 dão conta, não só das mudanças operadas ao nível económico, social e político mas, sobretudo, das suas repercussões no interior das organizações, nos grupos profissionais e nos indivíduos. As políticas macro-económicas reflectem-se na gestão das organizações, privadas e públicas (Dubar, 2000), configurando lógicas na organização do trabalho, na definição do emprego e dos contratos de trabalho, na selecção, integração, promoção, reconversão dos trabalhadores com consequências nas trajectórias profissionais destes últimos e nas suas dinâmicas identitárias (Sainsaulieu, 1997; Dubar, 1997a; Demazière e Dubar, 1997; Dubar, 2000) face ao grupo profissional de referência e a si próprios enquanto indivíduos e actores, nomeadamente no campo do trabalho¹³⁸.

O contexto de trabalho – organizacional – emerge, portanto, como um espaço-tempo no qual se desenvolvem um conjunto de interacções (Berger e Luckman, 1991; Hughes, 1996) que não se esgotam no determinismo produtivo, racional e económico como pretendiam fazer acreditar os modelos racionalistas, mas inclui questões relativas ao poder, à ideologia (Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1995) e ao posicionamento

¹³⁷ Dos vários estudos realizados referimos a título de exemplo apenas alguns, aqueles que consideramos mais relevantes no âmbito da abordagem que privilegiamos neste estudo. Neste sentido, salientamos a investigação levada a cabo por uma equipa multidisciplinar coordenada por Pagès (Pagès et al., 1992), e centrada numa empresa multinacional; a investigação desenvolvida por Aubert e Gaulejac (1991) a propósito dos gestores; a investigação longitudinal desenvolvida ao longo de mais de duas décadas por Sainsaulieu e seus colaboradores (1988; 1997) em diferentes empresas públicas e privadas; investigações realizadas por Dubar e outros investigadores que com ele trabalharam (Dubar, 1997a; Demazière e Dubar, 1997; Dubar, 2000) junto de um elevado número de trabalhadores de várias empresas e as investigações de Alter (1995; 1999) sobre a inovação e a gestão nas organizações.

¹³⁸ As investigações levadas a cabo, nomeadamente por Sainsaulieu (1988; 1997), Dubar (1997a), Demazière e Dubar (1997) e Alter (1996), são particularmente reveladoras da incidência daqueles factores nas dinâmicas identitárias dos trabalhadores no campo do trabalho e do emprego. A identificação de “modos de identidade no trabalho” ou “lógicas de actores em organização” por Sainsaulieu (1997), de “processos identitários típicos” ou de “formas identitárias” por Dubar (1997a; 2000) e de “lógicas de acção em empresa” por Alter (1996) referenciam diferentes abordagens das interacções no contexto de trabalho das quais resultam mobilizações e apropriações diversificadas por parte dos actores e sua tipificação. Para Dubar (2000: 95), ao contrário de Sainsaulieu e de Alter, as “formas identitárias” “não são apenas relacionais (identidades dos actores nos sistemas de acção), elas são também biográficas (tipos de trajectórias ao longo da vida de trabalho)”.

dos actores (Pagès et al., 1992; Enriquez, 1992; Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998), com impacto ao nível individual e social. A organização perspectiva-se, assim, como um sistema complexo no qual se desenvolvem múltiplas interacções, constituindo ela própria um sistema de mediação (Pagés et al., 1992) entre diferentes instâncias: económica, política, ideológica e psicológica para Pagès et al. (1992); instância mítica, sócio-histórica, institucional, organizacional (*strito sensu*), grupal, individual e pulsional para Enriquez (1992).

Ao elegermos a organização como uma dimensão pertinente de análise e compreensão do fenómeno privilegiado na nossa investigação situamo-nos, preferencialmente, ao nível das instâncias organizacional (*strito sensu*), grupal e individual, de acordo com a atribuição de Enriquez (1992), sendo aquelas que melhor contribuem para a compreensão das dinâmicas identitárias das autoras – Técnicas de Assessoria aos Tribunais. Neste sentido, não pretendemos fazer uma abordagem da “cultura organizacional” (Gomes, 2000), que o paradigma da integração (Martin et al., 1985) privilegia, antes procuramos compreender as “culturas organizacionais”, incidindo a nível “intra-organizacional” (Gomes, 2000), mais próxima, por isso, do paradigma da diferenciação (Martin et al., 1985)¹³⁹.

O nosso estudo centra-se numa equipa da Organização e nos elementos que a integram; por isso, o nosso objectivo é compreender os efeitos da organização do trabalho nos comportamentos da equipa e nas dinâmicas identitárias das Técnicas. Neste sentido, a organização não constitui para nós uma unidade de análise, mas contexto no qual se desenvolve a acção das autoras do estudo que realizámos e da sua equipa de trabalho, no qual privilegiamos as interacções estabelecidas e as representações que as autoras apresentam face à Organização na qual desenvolvem a sua actividade profissional.

Abordaremos, então, a Organização enquanto sistema cultural, simbólico e imaginário (Aubert e Gaulejac, 1991; Enriquez, 1992) com impacto na socialização dos actores que a integram.

¹³⁹ Estes paradigmas identificados por Martin et al. (1985) referem-se a duas orientações dominantes relativas à investigação sobre cultura organizacional. O paradigma integrador, tal como a designação indicia, privilegia a vantagem das organizações se dotarem de uma cultura forte e coesa, dominante que apareça como unitária e única na organização. Pelo contrário, o paradigma da diferenciação acentua a heterogeneidade, diferenciação e a conflitualidade como inerentes às dinâmicas organizacionais. Para um maior aprofundamento destas questões pode consultar-se, entre outros, Martin et al. (1985) e Gomes (2000).

A Organização apresenta-se como um sistema cultural na medida em que, constituindo-se como uma estrutura de valores, de normas, de formas de pensar, orienta a conduta dos indivíduos e procura responder aos seus apelos e desejos (desafios profissionais, emprego, promoção). Neste sentido, como salienta Enriquez (1992: 35), “ela desenvolve um processo de formação e de socialização dos diferentes actores a fim de que cada um de entre eles se possa definir em relação ao ideal proposto” e, desse modo, estrutura as representações mentais individuais com vista a que se modelem à sua cultura e exista uma ligação entre o universo sociocultural da Organização e o universo psicossocial da pessoa (Aubert e Gaulejac, 1991).

A Organização integra, também, um sistema simbólico que inclui mitos unificadores e ritos de iniciação, de passagem e de realização cuja função é sedimentar a acção dos seus membros e significar as suas práticas e a sua vida, mobilizando-os pelo orgulho do trabalho a realizar, “verdadeira missão com vocação salvadora” (Enriquez, 1992: 36).

A Organização produz, ainda, um sistema imaginário que sustenta os sistemas simbólico e cultural, procurando assegurar aos indivíduos os seus desejos de poder e de protecção – nomeadamente de ruptura da identidade – assegurando-lhes couraças sólidas relativamente ao estatuto e às funções (Enriquez, 1992). Trata-se de um imaginário, por um lado *astucioso* (*Idem*) – enquanto sistema protector, à imagem de uma mãe vigilante, mas também controlador dos fantasmas e das energias, porventura fulgurantes e desenfreadas dos seus “filhos” assumindo o papel de pai simbólico e castrador –, por outro lado, imaginário *motor* concedendo a possibilidade criadora aos sujeitos no seu trabalho e, nesse sentido, permitindo-lhes a concretização do desejo de realização. O imaginário *motor* é aquele que, de acordo com Enriquez (1992: 38), preserva “a parte de sonho e a possibilidade da transformação”, favorecendo a criatividade, o pensamento, a palavra livre; é, nesse sentido, dificilmente suportável pela Organização que, por isso, tende a privilegiar o imaginário *astucioso*, aquele que mais contribui para assegurar a sua estabilidade e a imagem de uma comunidade coesa.

Os sistemas cultural, simbólico e imaginário consubstanciam a Organização permitindo-lhe penetrar no mais íntimo do espaço psíquico dos indivíduos e, desse modo, produzir respostas às questões relativas às suas finalidades e à sua existência (Aubert e Gaulejac, 1991), induzindo comportamentos indispensáveis à sua dinâmica (Enriquez, 1992). Neste sentido, a Organização cria um sistema de representação que

lhe permite reproduzir-se, distribuir as identidades e as funções, exprimir as necessidades colectivas e os fins a realizar (Ansart, 1977), ao mesmo tempo que cada indivíduo se sente inscrito num colectivo, prolongamento de si próprio (Aubert e Gaulejac, 1991). A Organização e o universo do trabalho ultrapassam, assim, os aspectos económicos, tecnológicos ou ergonómicos, incluindo um espaço-tempo de interacção, de representação e de identificação.

4.1 A Organização enquanto sistema cultural, simbólico e imaginário

A Organização enquanto contexto no qual os indivíduos desenvolvem uma actividade profissional apresenta-se, como acabámos de referir, como um espaço-tempo de interacção, de representação e de identidade que assume particular relevância na estruturação de desejos e projectos tanto dos indivíduos como dos grupos sociais e/ou profissionais (Enriquez, 1992).

Actualmente, face à fragilidade ou debilitação dos grandes sistemas tradicionais como a Igreja, o Estado e a Família, a Organização de trabalho emerge cada vez mais como substituta das organizações tradicionais, aquela que é portadora de sentido, de projectos e de identidade (Aubert e Gaulejac, 1991). A par da crescente relevância da esfera social – estruturada pelo trabalho/emprego – na vida dos indivíduos e na construção da sua imagem e identidade sociais (Blondel, 2001)¹⁴⁰, a Organização de trabalho constitui-se como o “lugar social central” e o “centro de produção identitária” (Sainsaulieu e Segrestin, 1986; Aubert e Gaulejac, 1991).

A prevalência da esfera social na vida dos indivíduos e na definição da sua identidade decorre da predominância e da importância do trabalho em razão do desenvolvimento do capitalismo, da organização do assalariado e da protecção social que configura um modo de acesso e de provável sucesso dos indivíduos e, deste modo, uma forma de reconhecimento nova instaurada pela esfera social-trabalho. Como reconhece Blondel (2001: 166), “é necessário existir socialmente para dar consistência à

¹⁴⁰ Para o autor existem três grandes esferas de referência disponíveis para a construção da identidade social: a pública-política, a social-trabalho e a privada-doméstica. Contudo, salienta, tal como Arendt (2001), que “com o desenvolvimento do capitalismo a esfera social-trabalho tornou-se o meio de produção privilegiado do desenvolvimento da sociedade. E os indivíduos foram rapidamente levados a definir a sua existência social, construir as suas imagens e identidade sociais a partir do lugar que ocupam na ou face a esta esfera” (Blondel, 2001: 163).

esfera privada e aceder à esfera política”, sendo o trabalho o grande organizador (Barel, 1984) da sociedade de produção, onde todas as situações do ciclo de vida são definidas em função do mundo do trabalho (Blondel, 2001: 166): “o estudante é um futuro trabalhador, o reformado é um antigo trabalhador, a mãe que no lar tem a seu cargo a educação dos filhos percebe os benefícios (familiares) por referência à esfera do trabalho”.

Assim, podemos constatar uma recomposição dos lugares de investimento que já não são tanto no político, no religioso ou no familiar, mas no trabalho e na carreira (Aubert e Gaulejac, 1991), assumindo-se a Organização de trabalho “não apenas como lugar da produção e do trabalho mas também como o lugar do investimento do imaginário, da procura do prazer, da luta contra a angústia” (*Idem*: 159).

É em razão desta preeminência que os indivíduos se investem na Organização como possibilidade de acesso a um trabalho/emprego que lhes permita reconhecerem-se e serem reconhecidos no espaço social, público e privado.

Neste sentido, a Organização enquanto sistema cultural, simbólico e imaginário adquire tanto mais significado na medida em que estes serão estruturantes, não só das representações, mas também das identidades dos actores que a integram enquanto espaço-tempo de investimento privilegiado.

Na investigação que realizámos, as autoras referem-se a estes sistemas os quais são, frequentemente, enunciados enquanto representações sobre a Organização na qual se integram e desenvolvem a sua actividade profissional e com a qual agem, interagem ou reagem na dinâmica quotidiana de gestão das lógicas de trabalho e das lógicas profissionais.

Enquanto sistema cultural a Organização é representada, por uma grande parte das autoras, como uma estrutura integrada na função pública, estrutura que definem pelo “*funcionalismo*” ao qual associam ausência de implicação e de motivação dos trabalhadores no trabalho e rotina, contrapondo-a a outras Organizações (nomeadamente privadas) das quais têm experiências e representações diferentes. Para as autoras, ser funcionária pública é diferente de não ser funcionária pública, conforme argumentam nas narrativas:

Sei que nestes meios, principalmente na função pública, as coisas andam muito devagar e andam ao sabor daqueles que gostam e que querem que as coisas funcionem desta

ou daquela maneira. [...] comparativamente, por exemplo, à ADG [associação privada, IPSS] com a função pública, com a Segurança Social, quase que não existe termo de comparação, porque não é possível comparar, porque são tão distintas, tão distintas: o acolhimento, não quer dizer que aqui me fizessem mau acolhimento, não, mas o acolhimento, a forma de trabalhar, sem preconceitos, sem olhar de lado, sem questionar porque é que estamos a fazer... quer dizer, não se questiona porque antes se fala, [...] a diferença é que existem pessoas que gostam de trabalhar, enquanto que aqui, na Segurança Social, não é bem assim, não é? (Carlota, entrevista);

Ver pessoas a trabalharem em função do horário e não em função do que era preciso fazer [...]// como nós fazíamos aqui. Quantas vezes eu fiquei até às seis, sete... eu e muita gente, quer dizer, não era só eu, havia um espírito comum, e ali não, às cinco da tarde toda a gente sai e pronto. // Não quer dizer que as pessoas sejam melhores ou piores, o que aconteceu às pessoas foi que quando chegaram ali lhes disseram que as regras eram aquelas. (Júlia, entrevista).

Identificando a cultura da Organização a um sistema desmobilizador e desmotivador onde *“as coisas andam ao sabor daqueles que gostam e que querem que as coisas funcionem desta ou daquela maneira”*, associam a ausência de implicação e a rotina como consequência de um conjunto de regras definidas e impostas superiormente cujo objectivo, conforme salienta Sainsaulieu (1997: 125), *“é atingir uma gestão verdadeiramente impessoal do trabalho”*, dando origem a fenómenos como o ritualismo e a rotina amplificados com a antiguidade, de acordo com vários estudos dos quais salientamos os realizados por Crozier (1963, 1965).

Podemos analisar, no conteúdo das narrativas antes citadas, o sentido atribuído pelas autoras ao *‘funcionalismo’* enquanto imagem representada, mas também experimentada da Organização – Segurança Social – tomando, por vezes, como termo de comparação organizações privadas. Em síntese, pode-se estabelecer um conjunto de associações e disjunções (Hiernaux, 1997) decorrentes do conteúdo das narrativas.

Funcionário público / Não funcionário público

Rotina / Invenção

Ritmo em função de horários / Ritmo em função do trabalho

Competitividade / Colaboração

Ausência de interacção / Interacção

Ausência de comunicação / Comunicação

Não gosta de trabalhar (do trabalho que faz) / Gosta de trabalhar (do trabalho que faz)

Considerando o primeiro significado da palavra *funcionalismo* que o Dicionário de Língua Portuguesa¹⁴¹ dá – “classe dos funcionários públicos” – e a análise estrutural do discurso das autoras, podemos identificar que estas últimas têm uma representação da Organização como configuradora de uma classe que basicamente se define pela rotina, pela competitividade, pela ausência de interacção e de comunicação no/sobre o trabalho, cujo investimento dos trabalhadores se pauta por um ritmo em função dos horários estabelecidos porque não gostam do trabalho que fazem. Em contrapartida, a classe dos não funcionários públicos – na qual se incluem – é representada e definida por um conjunto de características que se opõem às anteriores como: invenção, colaboração, interacção e comunicação no/sobre o trabalho, organizando-se em função do trabalho e não dos horários admitindo que são trabalhadores que gostam do trabalho que fazem.

Esta representação da cultura da Organização é, por vezes, matizada com outras comparações/oposições como, por exemplo, lógica da função pública/lógica empresarial associando esta última a: trabalho por objectivos, eficiência/eficácia, rapidez (ou seja, ritmo em função do trabalho/ritmo em função dos objectivos), trabalho “no masculino”, por oposição ao trabalho “no feminino”¹⁴² (Dalila), identificando-se mais, algumas autoras, com essa “lógica empresarial”.

E, depois, quando eu vim para cá, ele [um colega da Organização mas integrado noutra serviço] só me dizia: “Mas a Dalila tem espírito SONAE, mas isso aqui não funciona” [...], “Tem que perceber que a mentalidade desta estrutura, é diferente, não é bem assim”, e não sei quê, e não sei que mais. [...] depois, não sei se é o facto de haver tantas mulheres. Às vezes, discuto com ele que é o facto de haver tantas mulheres, que aqui nesta casa há um entrave. Não sei, não sei se é por causa disto ser no feminino [ri-se], não sei. (Dalila, entrevista);

¹⁴¹ Utilizámos a 7ª edição do Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora.

¹⁴² Não podemos deixar de fazer referência a esta ‘simbologia’ – trabalho no feminino *versus* trabalho no masculino – utilizada pela autora que, sendo mulher, tal como todas as colegas da(s) equipa(s) em que está integrada, admite um *déficit* da cultura feminina face à cultura masculina, pelo menos no campo do trabalho, tanto ao nível da gestão como da realização do trabalho na Organização. De facto, tal como vários estudos dão conta (Crozier, 1963), as Organizações Administrativas do Estado são maioritariamente integradas por mulheres sendo a Segurança Social também um exemplo disso. Contudo, não encontramos referência naqueles estudos a uma relação directa entre características dos sistemas burocráticos e características de género. No entanto, não devemos ignorar a crescente feminização nos contextos de trabalho e a emergência de um actor socioprofissional feminino que tanto Sainsaulieu (1997) como Dubar e Tripier (1998) salientam, apesar de não esclarecerem os seus contornos ou características identitárias.

É uma lógica diferente. A percepção que eu tenho de uma lógica empresarial é diferente de uma lógica da função pública, não é?... Eu não sei muito bem como é que eu posso dizer isto, mas é assim, é acima de tudo, é ter esta experiência de lógica e perceber até que ponto eu correspondo... [...] a ideia que eu tenho é que, de facto, ali tem mesmo que se trabalhar por objectivos e, portanto, é um pouco também testar isso. (Gorete, entrevista).

A Organização emerge nas representações das autoras como um sistema cultural no qual as regras são erigidas de forma impessoal e distante, sem objectivos claros e explícitos, cultura que forja uma classe de trabalhadores desmobilizados e rotinizados, cumprindo os horários estabelecidos e as acções prescritas, evidenciando prudência e disciplina ou, como salienta Sainsaulieu (1997), uma grande regularidade de comportamento e um alto grau de conformidade com os tipos de acção prescrita. Assim, e retomando a expressão da Dalila, podemos admitir que “*ser no feminino*” pode sugerir, de facto, a maior capacidade e predisposição da mulher para a adaptação e, sobretudo, para a submissão (factor predominantemente cultural) acentuando, na classe dos funcionários públicos, a conformidade com os tipos de acção prescrita e, portanto, a rotina.

Estes fenómenos de ritualismo e de rotina que vários autores salientam, em resultado da pressão exercida pela estrutura burocrática (Crozier, 1963, 1965; Sainsaulieu, 1997), são também presentes nas representações das autoras do nosso estudo quando se referem à “*filosofia*”, à “*estrutura*”, aos “*processos de decisão*” na Organização, imagens frequentemente associadas ao impacto no trabalho.

A Segurança Social é assim; nós sabemos que é assim, quer dizer, é uma *filosofia* um bocado do arrastar as situações. (Beatriz, entrevista);

A *estrutura* é muito pesada, é muito pesada! [...] Mas o que eu sinto, é que isto podia ser mais ágil, entende, ágil, enquanto processos não só de decisão, mas as coisas podiam ser mais rápidas, as pessoas podiam ser mais coordenadas... (Dalila, entrevista);

Senti bastante o peso de uma *estrutura* muito hierárquica e muito burocrática – perdi grande parte da autonomia e do poder de decisão que tinha no meu anterior trabalho. (Filomena, registo biográfico escrito).

A *filosofia* da Organização e a *estrutura* do sistema, hierarquizada e burocrática, são experienciadas pelas autoras como duplamente constrangedoras: na realização do seu trabalho e na sua própria realização, não dispendo de autonomia nem de poder de decisão. A filosofia da Organização que sustenta a estrutura do sistema revela, também, nas suas representações da cultura da Organização, a ausência de um projecto

claramente definido – ou sem objectivos claros e explícitos (Sainsaulieu, 1997) – determinante na sua acção quotidiana, como paradigmaticamente argumentam algumas autoras:

Eu acho que as coisas antes de serem feitas deviam ser pensadas e elas são feitas antes de serem pensadas, portanto, depois, vão-se fazendo amontoadamente e vai surgindo, e as coisas vão surgindo... [...] a Segurança Social ainda não está mentalizada do trabalho que tem. [...] Agora, tem é que saber para que lado é que se quer ir, e não sei se já se sabe. [...] e a questão do trabalho tem a ver com a... com, com, com o sistema mais em si que com, propriamente, o trabalho... (Maria, entrevista);

Eu acho que é um pouco a cultura da Segurança Social, lá está... Fazem-se projectos, fazem-se... chegam aqui coisas que até têm muito valor, [...] Pronto, e acho que é um bocado, quer dizer, os programas que surgem e as acções... [...] E eu acho que as coisas deviam ser assim: mais pensadas... (Antónia, entrevista).

A dinâmica induzida pelo sistema burocrático condiciona a acção, encontrando-se esta fortemente dependente de um conjunto de circuitos e de decisões hierárquicas definidas por aqueles que têm o poder de decidir mas não têm as informações necessárias para o fazer (Crozier, 1963), donde a distância entre as regras e a realidade e a impessoalidade dessas mesmas regras. É, nas palavras das autoras, um sistema “*pouco ágil*”, “*perro*” que induz, conforme sustenta a Júlia, a um “*ciclo*”, um ciclo que podemos adjectivar de passividade, de rotina ou, segundo Crozier (1963), um círculo vicioso entre disfunções que se engendram e reforçam entre si.

Aqui é preciso estar a telefonar, é preciso estar a mandar fax, é preciso não sei quê, gasta-se papel, papel, papel, papel, papel. [...] é o excesso de burocracia... [...] Nesta casa é tudo muito burocratizado. [...] tem que se fazer um pedido, tem que se fazer não sei quê, tem que se fazer não sei que mais! Quer dizer, é tudo muito mais demorado, tudo muito mais perro e isso, quanto a mim, induz as pessoas a terem essa atitude, se não vai hoje, vai amanhã, não é? E depois, cria-se aqui um *ciclo*... (Júlia, entrevista).

Este ciclo que a Júlia enuncia, procurando demarcar-se e distanciar-se dele, mas no qual se encontra, enquanto actriz, integrada no jogo das regras institucionais (Sainsaulieu, 1997), é enunciado por outras autoras do nosso estudo como uma espécie de vício ou de *vírus* do sistema, que metaforizamos de ‘doença contagiosa’. Reconhecendo a existência desse vício, ou “círculos viciosos” (Crozier, 1963), no sistema burocrático com que identificam a Organização, reconhecem, igualmente, o perigo de se poderem deixar contagiar, assimilando os hábitos instalados por incapacidade de se imporem de maneira diferente.

[...] acho que agora, as pessoas que entraram [refere-se às pessoas que entraram para a EMAT], entraram com vontade de trabalhar e querem trabalhar. Só que é inevitável elas não ficarem, se calhar, um bocadinho como aquelas que já estão cá, ou que estão prontas a sair, não é? Porque mudar, ou é preciso ter uma personalidade muito forte e conseguir dar a volta a isto, e impor-se, impor, de facto, a vontade e aquilo que se aprendeu, não é, ou então não se consegue... Depois, também acabamos por ser marginalizadas, ou excluídas, ou... não estou a falar concretamente de mim, mas, de uma forma geral, é no fundo a noção que eu tenho, é um bocadinho deprimente... é. (Carlota, entrevista).

Parece tratar-se de uma exigência que situa as autoras entre opções e constrangimentos que abrem a possibilidade de desenvolverem estratégias defensivas (no sentido de salvar o emprego) ou face a estratégias ofensivas (potencialmente inovadoras e criativas), estratégias assinaladas nomeadamente por Sainsaulieu (1995, 1997) e por Alter (1999).

A existência dos círculos viciosos na administração pública é também reconhecida pela Coordenadora da equipa dos quais alerta as Técnicas da EMAT de forma incisiva, conforme argumenta na entrevista que realizámos:

[...] e disse-lhes: “Vejam lá, agora, se conseguem resistir ao vírus que existe”; não se deixar contaminar pelo vírus é uma questão pessoal, porque o sistema está montado de uma tal maneira, que o marcar a diferença positivamente é incomodativo. Não fazer nada, é daquelas coisas: “não prestam, mas também não chateiam”; mas quando alguém está na administração pública tem que ter isso muito consciente... (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Neste sentido, é a própria chefia intermédia que admite o potencial “*vírus*” constrangedor na Organização da acção das Técnicas e, por extensão, da projecção da EMAT, equipa que coordena, apelando, por isso, à “*resistência*” das Técnicas a esse mesmo vírus. Supostamente, quanto mais forem capazes de resistir, maiores serão as probabilidades e as potencialidades de desenvolverem estratégias ofensivas, criativas e inovadoras (Alter, 1999) capazes de projectar a EMAT, equipa recente na Organização, como uma equipa que pode “*marcar a diferença positivamente*”, introduzindo, portanto, no sistema simbólico das Técnicas um mito unificador com vista a sedimentar a sua acção e significar as suas práticas, mobilizando-as pelo orgulho do trabalho a realizar de modo diferente, em jeito de “verdadeira missão com vocação salvadora”, como é referido por Enriquez (1992: 36).

No entanto, este apelo à ‘resistência ao vírus’ instalado na Organização, pela Coordenadora da equipa, é experienciado pelas Técnicas como um apelo unificador da

equipa e mobilizador para uma acção que pode marcar a diferença positivamente na Organização, mas face ao qual elas desenvolvem estratégias diferentes em função das suas trajectórias, expectativas e experiências pessoais e profissionais¹⁴³.

Ao conjunto de representações, predominantemente negativas, que as autoras apresentam da cultura da Organização, algumas acrescentam a experiência de não se sentirem reconhecidas pela Organização, não reconhecimento que explicitam na ausência de investimento nos recursos humanos. Esta representação da Organização é vivida com sentimentos de tristeza e angústia, associados à desmotivação e ao desinvestimento¹⁴⁴, reflectindo, mais uma vez, as condições da gestação do círculo vicioso, a que a Luísa faz explicitamente referência na narrativa.

[...] estamos sozinhos, e é nesse sentido que eu acho que não há investimentos, cuidados com o incentivo e a motivação dos técnicos, acho que não há uma boa gestão nesse aspecto, em termos de recursos humanos [...] Não acabam por investir nos técnicos, isto é um *círculo vicioso*, é uma bola, porque é assim, as pessoas chegam a um ponto de tanto desgaste, não é, que começam a meter baixa [...] as pessoas desinvestem [...] E, pronto, e é tudo tratado com muita leveza, isso também me entristece um bocadito... (Luísa, entrevista);

Que trabalho é que fez? Que formação é que fez? Não é só exigir, também tem que se dar algo em troca. Portanto, isto em vários campos há muitas falhas. [...] fico angustiada, claro que fico, [...] o facto de eu achar que todas estas políticas, todas estas pessoas estão a brincar um bocado connosco, não estão a levar a sério isto... (Noémia, entrevista).

A predominância das regras de funcionamento impessoais (Crozier, 1963) e do trabalho prescrito imposto pela Organização objectivam uma exigência, um desgaste (que se traduz em sofrimento) excluindo da parte dos superiores hierárquicos o incentivo, a motivação, o investimento nas Técnicas (subordinadas); em síntese, excluindo o reconhecimento indispensável (Davezies, 1993; Dejours, 1993) e a significação afectiva (Crozier, 1963) do quotidiano e das interacções de/no trabalho entre superiores e subordinados. A exigência não é compensada (Noémia), e o não reconhecimento moral e material (ao qual já nos referimos no capítulo anterior) impele a um círculo vicioso, a um desinvestimento (Luísa) das Técnicas porque estão desgastadas, levando os superiores hierárquicos a uma atitude progressivamente mais crítica e a um cada vez menor investimento.

¹⁴³ Aspectos sobre os quais incidiremos nos pontos seguintes deste capítulo, nomeadamente no ponto 4.4.

¹⁴⁴ São sentimentos a que nos referiremos mais detalhadamente mais à frente neste capítulo, quando nos referirmos às relações e emoções no contexto de trabalho.

As representações da cultura da Organização que as autoras explicitam resultam da confrontação/oposição com as representações anteriores à experiência actual de trabalho a que correspondiam, para umas, uma imagem idealizada da Organização que foi defraudada (como é o caso da Antónia), para outras, uma imagem desfavorável que foi reformulada e recuperada positivamente (como é o caso da Dalila e da Odete).

A Antónia é a única narradora (talvez porque nunca tivesse tido contacto anterior com a Organização, sempre trabalhou em IPSS) que tinha, *a priori*, uma imagem positiva da Organização, tendo acedido a ela com grandes expectativas no que se refere ao padrão de qualidade que esperava. Estabelece ao longo da narrativa frequentes comparações com as Organizações em que trabalhou anteriormente (IPSS), apresentando um conjunto de argumentos que apresentamos de seguida e que poderão ser revistos em maior detalhe no anexo 1 deste capítulo.

Achava que, realmente, aqui na Segurança Social, nós deveríamos ter todas as condições para poder fazer um bom trabalho. [...] e eu achava que numa Segurança Social, que deveria ser... não é?... até um padrão para as instituições, etc., que as coisas deveriam correr melhor, pronto. [...] e, depois, isto ser, realmente, disto ser o espelho até da nossa sociedade. Nós como Segurança Social, nós, o Estado como organização, a Segurança Social, isto é que devia funcionar, devia ser um exemplo lá para fora de empenho, de funcionamento, de organização, de gestão... e, depois, isso é que eu acho que não é, e então, e então, é uma tristeza... pronto, uma desilusão mesmo. (Antónia, entrevista).

Em sentido oposto, argumentam outras autoras, para quem a imagem inicial que tinham da Organização, apesar de tudo, foi de algum modo superada favoravelmente.

[...] é muito lento, [...] Embora, é engraçado, as expectativas que eu tinha quando vim para cá e quando já cá descobri bons profissionais, pessoas que se empenhavam e não sei quê, isso foi uma descoberta para mim, tão negativa era a imagem que eu tinha... percebe? Se calhar, até foi erradamente criada, mas pronto, a pessoa acaba por ter uma imagem por pessoas que trabalham cá, por pessoas que nos contam isto ou aquilo. (Dalila, entrevista);

Pensava que não era assim muito, muito interessante para a minha área, pronto, mas na altura como era o que havia, eu tive que me agarrar a tudo, não é. [...] pronto, vinha assim um bocado... “O que é que eu vou encontrar?...” Mas gostei... para já, também num primeiro momento, porque ‘ainda a procissão vai no adro’ [sorri], não é, ainda sou muito novinha aqui, um ano é pouco tempo, não é, e está sempre a mudar. (Odete, entrevista).

A “desilusão”, para umas, e a “descoberta”, para outras, se são inversamente correspondentes às suas expectativas anteriores à integração na Organização, elevadas para as primeiras e bastante reduzidas para as segundas, têm igualmente subjacentes

histórias e trajectórias passadas e expectativas presentes e futuras face às quais as autoras tendem a estruturar um sistema imaginário da Organização mais castrador ou mais mobilizador, mais astucioso ou mais motor (Enriquez, 1992). Em função das altas expectativas não correspondidas, e com fraca probabilidade de o poderem vir a ser num futuro mais ou menos próximo, da Antónia (cf. anexo 1/capítulo 4), esta estrutura um sistema imaginário da Organização castrador das suas possibilidades de realização, nomeadamente ter a carreira que ela ambicionava. Pelo contrário, as autoras que previam um cenário pior no interior da Organização, acedendo a ela com baixas expectativas, encontram-se actualmente mais mobilizadas para aderirem mais ou menos ao sistema cultural da Organização e, nesse sentido, desenvolverem um imaginário em alguma medida potenciador de sonho e de transformação (Enriquez, 1992), de criatividade e de envolvimento na dinâmica organizacional¹⁴⁵.

Com representações anteriores mais ou menos positivas da Organização, as autoras reconhecem e experienciam no contexto de trabalho actual, como explicitámos e identificámos até aqui, uma Organização com um sistema cultural burocrático o qual integra, produz e reproduz uma ‘classe de funcionários’ rotinizados e desmobilizados para o trabalho a realizar, exclusivamente dependentes das regras impostas e, por consequência, dos horários a cumprir.

Sendo uma representação predominante nas narrativas das autoras, elas procuram, com frequência, distanciarem-se destas lógicas da Organização¹⁴⁶ que implicitamente consideram obsoletas, desajustadas e constrangedoras, com as quais não se identificam (ou não pretendem identificar-se). Denunciando o distanciamento que procuram estabelecer do funcionário público, é paradigmático o conteúdo da narrativa da Júlia, afirmando:

[...] percebi imediatamente que não estava aqui para ser funcionária pública, ou seja, que se pretendia criar uma equipa com uma filosofia diferente de intervenção. E achei muito interessante porque é diferente chegar a uma equipa onde lhe dizem: “as regras são estas, estas e estas, fazes isto, isto e isto”, nós não, nós construímos instrumentos de trabalho, nós

¹⁴⁵ O sistema imaginário desenvolvido pelas autoras é também estruturante das estratégias que configuram face à organização do trabalho – de ‘inconformismo’, no caso da Antónia, de ‘ajustamento’, no caso da Dalila e da Odete – a que nos reportámos no capítulo anterior. Retomaremos estas questões no último ponto deste capítulo quando falarmos da Organização como espaço-tempo de (re)construção de representações e de identidade(s).

¹⁴⁶ Este distanciamento que procuram estabelecer através da oposição “nós (EMAT) – Organização (chefias)”, ou “nós (EMAT) – elas (outras Técnicas, outras equipas de Acção Social)” é recorrente nas narrativas e sobre o qual nos deteremos mais à frente neste capítulo.

visitámos os lares, as instituições, nós criámos os procedimentos, fomos nós, a partir de nós.
(Júlia, entrevista).

A diferença que intentam afirmar e confirmar na acção quotidiana do contexto profissional, através do conteúdo e da forma dos actos de trabalho, pode ser reveladora de uma marca ou imagem que procuram construir de si, para si mesmas e para os outros (no interior e no exterior da Organização), ou seja, uma identidade de grupo que resulta, nas palavras da Júlia, da construção e da definição de regras e procedimentos no interior da equipa de trabalho: *“fomos nós, a partir de nós”*. São regras de funcionamento (ritmo em função do trabalho e não em função do horário, por exemplo) e procedimentos de trabalho (construção de instrumentos, invenção e inovação de estratégias de intervenção) que, para algumas autoras do nosso estudo, contribuem para marcar a fronteira entre o que é ser ou não ser funcionária pública, no limite marcar a fronteira entre ser funcionária pública e ser Técnica de Assessoria aos Tribunais (categoria emergente no campo profissional)¹⁴⁷.

Esta fronteira a que algumas autoras fazem implicitamente referência nas suas narrativas parece integrar-se num sistema simbólico mobilizado prioritariamente e antecipadamente pela Coordenadora na sua equipa de trabalho, conforme esta argumenta na entrevista que lhe realizámos.

[...] repare, eu acho que há que fazer aqui uma ressalva muito grande: isto conseguiu-se porque eu não coordenei funcionários públicos. A única funcionária pública aqui sou eu, a professora e a educadora. Os outros técnicos – psicólogos, juristas e técnicos de serviço social – nunca tinham trabalhado na administração pública [...] Eu penso que essa questão é muito importante e a diferença é muito grande. Eu que sou funcionária pública não me revejo como tal. Era muito mais difícil pôr *gente com vínculo* numa dinâmica destas do que *pessoas que*

¹⁴⁷ Consideramos pertinente salientar a este respeito, o que Dubar e Tripier (1998) referem a propósito das lógicas de categorização socioprofissional, nomeadamente em França, e que consideramos corresponder à situação dos profissionais que integram a EMAT. Das duas lógicas que apresentam (uma vertical, sustentada pela formação/qualificação, outra horizontal dos ofícios/sectores/instituições), a categoria de ‘Assessoras Técnicas aos Tribunais’, poderá integrar-se numa lógica horizontal, nem hierárquica, nem escolar. Como reconhecem os autores antes referidos, na categorização horizontal “não é apenas, nem em primeiro lugar o diploma ou a sua formação inicial que serve para os definir, mas a sua aprendizagem prática, a sua experiência profissional e a sua pertença a um grupo profissional [...] Trata-se, de facto, de uma identificação a uma actividade e àqueles que a exercem, de um outro modo de socialização que a escola, de uma aprendizagem que não repousa sobre uma qualificação jurídica atestada pela posse de um título escolar mas sobre a competência pessoal adquirida pelo exercício de um ofício, bem como, por vezes, pelo reatamento a um grupo profissional ou a uma instituição [...] dotada de uma forte visibilidade simbólica” (*Idem*: 145). Estes aspectos são particularmente perceptíveis nas narrativas das autoras quando se referem à equipa por comparação/oposição a outras equipas da Organização e aos aspectos relacionados com a sua formação inicial e à aprendizagem no/para o trabalho, tal como apresentaremos neste e no capítulo seguinte.

vieram de fora. Eu tive o cuidado de lhes falar, eu lembro-me que uma das primeiras conversas que tive com elas falei-lhes do que é a responsabilidade de representar o Estado. As pessoas, normalmente, negligenciam isso, e é por isso que os *funcionários públicos têm tão má fama*, não é. Eu chamei a atenção de que, foi a minha primeira conversa com elas, quando saíam para a rua representavam o Estado Português e representavam o dinheiro dos contribuintes e, portanto, o nosso dinheiro também. E que se tudo corresse bem, tudo estaria bem, mas no dia em que algo corresse mal, ninguém sairia em defesa deles. [...] Isso foram das minhas primeiras recomendações, e acho que elas absorveram, porque... tanto mais que é *uma equipa que toda a gente respeita*. [...] Portanto, este trabalho, acho que foi um ano bom, *bonito, interessante*, acho que, pelo menos, *ajudou a reabilitar a imagem da Segurança Social* junto de um órgão de soberania tão complicadinho como é um Tribunal. Estamos a anos luz de fazer aquilo bem feito mas, pelo menos, fizemos um esforço muito grande... (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Este extracto, propositadamente longo que aqui incluímos da entrevista à Coordenadora da EMAT, introduz um conjunto de questões relevantes do ponto de vista simbólico. Esclarecendo as representações de algumas Técnicas da EMAT sobre a Organização e sobre a própria equipa, acrescenta também outros elementos pertinentes de análise. Recorrendo, de novo, à análise estrutural do conteúdo (Hiernaux, 1997) e procurando encontrar o sentido que resulta das relações estabelecidas entre si pelos elementos que a Coordenadora põe em acção (na sua narrativa), salientamos algumas conjunções (na vertical) e disjunções (na horizontal) que, no pensamento da autora, parecem formar estruturas de sentido. Assim, consideramos os seguintes elementos (que identificámos na citação a itálico):

Gente com vínculo / Gente sem vínculo

Gente não respeitada / Gente respeitada

Trabalho não interessante / Trabalho interessante

Imagem desacreditada / Imagem reabilitada

Para a Coordenadora da EMAT a fronteira entre o funcionário público e o não funcionário público é definida pelo vínculo de trabalho que, neste caso das Técnicas da EMAT, se materializa em “gente sem vínculo” (ou, pelo menos, com um vínculo precário), gente que “veio de fora”, por oposição a “gente com vínculo” ou gente que estava dentro do sistema. Esta diferença que estabelece poderá constituir uma dimensão

extraordinariamente ambígua e ambivalente dependendo do nível de análise e da posição dos actores aqui em questão.

Se para a Coordenadora é uma ‘mais valia’ do ponto de vista da dinâmica da equipa, do trabalho “bonito e interessante” que foi possível realizar e da imagem que considera ter reabilitado da Segurança Social, esta mais valia explícita¹⁴⁸ pode, igualmente, incluir outras dimensões implícitas e mesmo anteriores às que são identificadas. Ou seja, “gente sem vínculo” equivale a gente mais submissa, adaptável e ajustável às regras da Organização que a Coordenadora (re)interpreta e (re)elabora procurando mobilizar as Técnicas para o trabalho “interessante” – mito unificador da sua acção. Através desta mobilização, procura promover a imagem da Organização no exterior (junto dos Tribunais) e a sua própria imagem dentro e fora da Organização - “*marcando a diferença positivamente*” em relação aos seus pares, (outras Coordenadoras) e superiores hierárquicos¹⁴⁹ – porque consegue mobilizar as Técnicas para fazerem um “trabalho interessante”. Podemos, assim, antever um jogo de poder subjacente que orienta e dirige a conduta dos outros com quem se está em relação (Sainsaulieu, 1997), considerando-o Mendel (1992) como o novo capital e a nova fonte de exploração nas relações de trabalho. Como salienta Sainsaulieu (1997: 139), “uma parte oculta, vital e tantas vezes inconsciente das relações de empresa, consiste em ganhar poder e influência nas costas dos seus parceiros de trabalho, sendo a dominação que daí resulta um dos principais ganhos a retirar das nossas experiências socioprofissionais contemporâneas”.

Para as Técnicas, a conjunção estabelecida “gente sem vínculo = imagem reabilitada” (da Segurança Social) é duplamente penalizadora, ou seja, têm menos direitos, vendo acrescidos os seus deveres. Não ter vínculo – menos garantias, segurança e estabilidade de trabalho/emprego, logo, menos direitos de cidadania – tem associada a responsabilidade, o dever de assegurar uma imagem reabilitada e redentora da Organização no exterior através da realização de um trabalho interessante, empenhado, que “*marque a diferença positivamente*”. Trata-se de um sistema simbólico que procura significar a sua acção no trabalho, as suas práticas profissionais, a sua vida

¹⁴⁸ Mais valia que nos foi referida na entrevista a nós, mas que também foi referida às Técnicas que coordena em momentos vários ao longo do tempo, desde o início até ao momento actual, como pudemos observar nas reuniões da equipa.

¹⁴⁹ Como a Coordenadora refere na entrevista que lhe realizámos: “Se eu conseguir, de facto, que a assessoria seja um rosto do Centro Distrital, e seja um rosto coerente e que até se faça alguma escola de determinado tipo de intervenção, se eu conseguir isto, eu considero-me uma grande diplomata.”

(Enriquez, 1992) numa cultura organizacional que experienciam como adversa. Contudo, se para algumas Técnicas ele é mobilizador do trabalho a realizar e impulsionador da construção de uma identidade para si e uma identidade para o outro partilhada, pelo menos, na equipa de trabalho, para outras Técnicas o universo sociocultural da Organização, que representam de forma negativa, acaba por manifestar-se incompatível com o seu universo psicossocial, impossibilitando ou dificultando a construção da identidade para si.

A maior ou menor adesão das Técnicas da EMAT a este mito unificador, introduzido pela Coordenadora da equipa, é mobilizada pela interiorização da cultura da Organização ou pela demarcação face a ela e pelo imaginário construído sobre o sistema cultural e simbólico da Organização.

Para algumas Técnicas a ligação entre o universo sociocultural da Organização e o seu universo psicossocial (Aubert e Gaulejac, 1991) não parece existir e, nesse sentido, não se identificam com o ideal proposto (Enriquez, 1992) pelo sistema cultural da Organização nem encontram na equipa de trabalho o espaço de mediação e de identificação, desenvolvendo estratégias de inconformismo.

Para outras Técnicas, a equipa de trabalho constitui um lugar privilegiado de integração e de identificação, lugar de reinterpretação das regras e de construção de dinâmicas próprias – “instituintes” (Lourau, 1970; Correia, 1989) – face às propostas pela Organização, lugar de emergência de um imaginário social comum (Enriquez, 1992). O seu imaginário motor procura sobrepor-se ao imaginário astucioso (*Idem*) e desenvolvem dinâmicas, ora ofensivas com vista à inovação (Alter, 1999), ora defensivas tendo como intenção a manutenção do emprego. São as Técnicas que desenvolvem estratégias de ajustamento, procurando integrar-se na função e no papel que lhes foi distribuído ensaiando, por vezes, dinâmicas de negociação com vista à conquista de identidade para o outro mais próxima da identidade para si (Dubar, 1997a) no ofício.

É sobre as diferentes instâncias mediadoras – organizacional, grupal e individual – que vamos deter-nos de seguida, com o objectivo de identificar os diferentes elementos do contexto de trabalho em estudo intervenientes na construção de identidade(s).

4.2 Contexto de trabalho e instâncias mediadoras: organização, equipa e indivíduo

No estudo que realizámos, e conforme já referimos na introdução deste capítulo, emergem das narrativas das autoras, ao pronunciarem-se sobre o contexto de trabalho, algumas instâncias mediadoras (Enriquez, 1992)¹⁵⁰ que consideramos pertinentes para a compreensão das interacções com incidência nas dinâmicas identitárias dos actores num contexto específico.

Neste sentido, a *organização* tendo como vocação encontrar modos de estruturação que assegurem a ordem aos fenómenos organizacionais (*Idem*), a *equipa*, ou grupo enquanto “lugar privilegiado para a compreensão dos fenómenos colectivos” (Enriquez, 1992: 97) e o papel do *indivíduo* na construção do social (*Idem*) configuram instâncias relevantes de interacção nas dinâmicas quotidianas de trabalho.

4.2.1 A Organização

Os elementos a que fizemos referência no ponto anterior e que configuram as representações que as autoras tinham/têm da Organização na qual se situam ao nível do trabalho/emprego resultam, por um lado, de representações anteriores à sua integração neste contexto organizacional e que, na maior parte dos casos, foram alteradas a partir da sua experiência quotidiana e em função das suas expectativas iniciais – elevadas, para umas, reduzidas, para outras. São representações predominantemente negativas, as que as autoras identificam no momento actual, por referência ao impacto no seu trabalho quotidiano e na sua realização profissional e pessoal. Trata-se de uma Organização burocrática (Crozier, 1963; Sainsaulieu, 1997), que identificam com uma filosofia de distanciamento e de não investimento nos recursos humanos, impessoal e

¹⁵⁰ Tal como já identificámos anteriormente o autor refere-se a sete instâncias. São elas: mítica, social-histórica, institucional, organizacional, grupal, individual e pulsional. Também Pagès et al. (1992) se referem à Organização como um sistema de mediações, identificando quatro tipos de mediação: económico, político, ideológico e psicológico. Pela nossa parte detemo-nos, tomando como referência os autores antes referidos, nas instâncias organizacional, grupal e individual incidindo, de acordo com Pagès et al. (1992) no tipo de mediação ideológica e psicológica. As razões para privilegiarmos estas instâncias, prendem-se, por um lado, com os objectivos do nosso estudo, por outro lado, com o nível da análise em que nos situamos, ou seja, o nível intra-organizacional com impacto na construção da(s) identidade(s) das autoras.

insensível às peripécias da acção quotidiana dos trabalhadores, uma estrutura pesada e pouco ágil que dificulta ou impossibilita a autonomia, fundamentada em regras rígidas que predispõem os actores para a rotinização no trabalho abrindo, assim, espaço para a configuração de círculos viciosos (Crozier, 1963) e para a estruturação de uma classe de trabalhadores que identificam de ‘funcionários públicos’ e face aos quais se procuram distanciar. Este distanciamento, que procuram estabelecer e argumentar, tem na sua origem razões objectivas e ideológicas.

A principal razão objectiva encontra-se no facto de a grande maioria das Técnicas que integra a EMAT ter um vínculo de trabalho recente com a Organização, vínculo esse que se consubstancia num contrato individual de trabalho (CIT), diferente do vínculo dos funcionários públicos. O vínculo dos funcionários públicos caracteriza-se por ser definitivo, assegurando a manutenção do emprego no interior da Organização ou inter-Organizações da administração pública sem riscos de despedimentos (a não ser o da reforma antecipada), possibilidades de mobilidade e ascensão profissional no interior das mesmas, e acesso a direitos sociais (assistência na doença, férias, etc.) mais alargados. O CIT é um contrato ‘individual’, como a própria designação refere, estabelecido entre a entidade empregadora e o trabalhador que tem a duração que as partes determinarem, inicialmente ou ao longo da duração do contrato, abrindo a possibilidade de a qualquer momento poder cessar esse contrato (apesar da necessária fundamentação para essa cessação¹⁵¹). Ora, face à precariedade de trabalho e de emprego actuais, existe sempre no horizonte o risco de a todo o momento o trabalhador poder ser dispensado do trabalho abrangido pelo contrato e, em consequência, se confrontar com a situação real de desemprego¹⁵². Acresce o facto de, mesmo numa

¹⁵¹ Conforme regulamentação em vigor. Veja-se Decreto-Lei n.º64-A/89 de 27 de Fevereiro.

¹⁵² Tal como já anteriormente referimos (cf. Capítulo 3), o CIT enquanto figura jurídica em termos de regime de trabalho existe em Portugal desde 1966 (Decreto-Lei n.º47032 de 27/5/1966, I Série), actualizada em 1969 (Decreto-Lei n.º49408 de 24/11/1969, I Série), para aplicação a instituições de natureza privada. A partir da década de 90, tem vindo a ser progressivamente utilizado pelas instituições da administração pública e em consequência das políticas restritivas das instituições do Estado para admitirem novos trabalhadores, em parte consequência das novas ‘missões’ e acções que lhes vêm sendo atribuídas numa lógica de projectos de acção de durabilidade limitada ou imprevisível. Conforme já nos referimos no capítulo anterior, (nota de rodapé 109), Boltanski e Chiapello (1999: 158) na sua obra intitulada *Le nouvel esprit du capitalisme*, associam o novo espírito do capitalismo ao que denominam de *Cidade por projectos*, e reconhecem que esses projectos se caracterizam por “terem um princípio e um fim, os projectos sucedem-se e substituem-se, recompondo, na medida das prioridades e das necessidades, os grupos de trabalho”. Tal facto, configura a necessidade de integração de novos trabalhadores no seio das organizações, sem qualquer garantia de continuidade, pela própria natureza dos projectos que a justificam. Esta poderá ser uma das justificações para a ‘filosofia’ actual de contratação de trabalhadores, nomeadamente na administração pública.

situação de manutenção do emprego, não terem possibilidade de mobilidade ascendente ou promoção interna, uma vez que não existe regulamentação, ao nível da Lei Orgânica da Organização, para acederem aos concursos que lhes permitam este acesso, facto bem presente na narrativa da Antónia, mas também explícita ou implicitamente presente noutras narrativas como, por exemplo, da Dalila.

A vinda para aqui foi algo que eu sempre ambicionei. [...] aquela procura do funcionalismo público, não naquela maneira de estar e de trabalhar pouco, mas por ser uma questão segura, por ter uma carreira... [...] entre eu estar aqui e numa IPSS é exactamente a mesma coisa: porque não tenho progressão na carreira, não tenho regalias nenhuma da Segurança Social a nível da ADSE e esse tipo de coisas, não tenho absolutamente nada. (Antónia, entrevista);

[...] vamos ser sempre Técnicos Superiores... de 2ª classe, não é? E isso é terrível! (Dalila, entrevista).

São questões que se prendem com as expectativas de carreira e de estatuto, de promoção e de mobilidade ascendente, particularmente relevantes nas dinâmicas de construção identitária.

A esta razão objectiva que contribui para que as Técnicas da EMAT se distingam e distanciem dos funcionários públicos, em geral, e dos funcionários da Organização, em particular, acrescem outras razões que denominamos de ideológicas, sustentadas pelas suas representações da Organização e das dinâmicas que lhe são subjacentes e pelas suas representações do trabalho e do trabalhador ideal que procuram pôr em prática no seu quotidiano de trabalho. Esta persistência nas suas representações e nas suas narrativas, pensamos poder ser interpretada como uma necessidade e uma possibilidade de reconhecimento que experimentam como ausente através da sua situação contratual e de vinculação à Organização. Reflecte, também, a persistência de um elemento simbólico mobilizado pela Coordenadora da equipa de modo a produzir no sistema imaginário das Técnicas a crença nas suas potencialidades transformantes nas lógicas organizacionais e, por extensão, na construção de uma imagem favorável da mesma no exterior, verdadeira vocação salvadora no seu trabalho, que se acomoda à sua representação do trabalhador com o qual se identificam.

Neste sentido, a equipa ou grupo de trabalho constitui para a maioria das Técnicas o “lugar de refúgio” (Enriquez, 1992: 115) ou o “porto seguro” (Júlia, entrevista), “lugar social central” (Sainsaulieu e Segrestin, 1986), ou instância de mediação privilegiada para a conquista de uma identidade profissional (Enriquez, 1992).

A dimensão simbólica, introduzida pela Coordenadora da equipa desde o início, tal como ela assegura, e frequentemente lembrada ao longo do tempo (como pudemos ouvir em vários momentos da nossa observação das reuniões bimensais da equipa), acaba por ter repercussões na estruturação das suas representações, predominantemente negativas, da cultura da Organização, levando-as à introjecção¹⁵³ das contradições da política da Organização (Pagès et al., 1992); ou seja, os elementos do mundo exterior experienciados como negativos (as condições de emprego e de trabalho), são aparentemente transformados como potenciais dinamizadores da sua realização profissional ao constituírem a diferença face aos outros trabalhadores e, por consequência, ao modo de ser e de fazer no trabalho, à construção de uma categoria profissional, não apenas nova, mas também “inovadora” (Alter, 1999) na Organização.

Assim, este elemento simbólico introduzido pela Coordenadora e valorizado por várias Técnicas, explicitando-o nas suas narrativas, parece promover uma consolidação ideológica (Pagès et al., 1992: 25) que “oferece uma fonte suplementar de satisfação ao indivíduo, dando um valor à sua experiência, ela impede-o de explodir num conflito externo e, deste modo, consolida o processo de manutenção da contradição ao nível intra-individual, onde deve manter-se”. Nesta medida, a equipa emerge como centro da produção identitária (Sainsaulieu e Segrestin, 1986) para as Técnicas, mas também lugar do qual pode emergir a transgressão das normas que possam pôr em causa os ideais da Organização (Enriquez, 1992).

É neste contexto que poderão ser compreendidas algumas alterações na constituição da equipa inicial¹⁵⁴ levadas a cabo pela Organização, apesar de, no discurso das chefias emergir uma justificação sustentada em razões técnico-funcionais, como explica a Directora do Núcleo de Intervenção Social (NIS) da qual depende hierarquicamente a equipa.

Agora estamos numa fase de reorganização, e temos ponderado muito esta questão desta equipa de assessoria aos tribunais, que nos tem levado a concluir que esta equipa agora que está formada, que está especializada tem que passar para o território, porque é no território

¹⁵³ Para Pagès et al. (1992: 25) a introjecção, termo do vocabulário psicanalítico, “designa um processo inconsciente pelo qual elementos do mundo exterior se tornam parte integrante da psique mantendo-se inconscientes e, por consequência, sem poderem ser completamente assimilados, nem que sejam trabalhados os conflitos aos quais dão origem”. Os autores utilizam o termo introjecção, justamente para o definirem e distanciarem do termo interiorização que definem como um “processo de assimilação e de trabalho, pela tomada de consciência dos processos inconscientes, que permite ao indivíduo chegar a uma síntese pessoal e a apropriação das contradições que ele vive na sua relação com o meio” (*Ibidem*).

¹⁵⁴ Às quais já nos referimos na primeira parte desta dissertação (capítulo 2).

que tudo se desenvolve. Ou seja, o conhecimento que adquiriram aqui, esta especialização, elas agora têm que começar a ir para o terreno. E por isso, a nossa aposta é que esta equipa fez um caminho, ainda há um caminho a percorrer – e esse tem que ser garantido pelo apoio técnico, pelo Núcleo de Intervenção Social, que tem que ter um grupo de técnicos cada vez mais a investirem nesta área dos menores e de assessoria aos tribunais – mas eles passarem gradualmente para as equipas. E é, neste momento, a nossa aposta e a nossa reorganização, é apostar no território, a equipa está sediada no território, onde os problemas se levantam, e onde a população está, para estar mais perto da população, considerando que há uma área, nomeadamente a questão dos menores, que tem que ser considerada uma especificidade. [...] Nós estamos já a trabalhar com as equipas, sensibilizando as próprias equipas, que já estão no terreno, para esta nova organização do serviço, e esta equipa aqui, também já sabe que um dia destes vai começar a “dar o salto”. E, por isso, vai encontrar agora esta equipa com alguma pena, porque esta equipa é um todo e têm consciência que agora vão começar a fazer parte de outro todo. Mas, também, nós achamos que isso é importante; porque embora tenham uma especificidade, mas depois aquelas situações que seguem, aqueles meninos que acompanham fazem parte de um terreno, e aquela família faz parte de um contexto, por isso, nós acreditamos na proximidade. Elas levam conhecimentos suficientes em termos de uma especialização, isto é muito importante, mas também o cruzar no terreno as várias medidas de protecção social, eu isso acho muito importante e constitui para elas um novo desafio. (Directora do NIS, entrevista).

A argumentação para a reorganização dos serviços e da equipa, da Directora do serviço no qual está integrada a EMAT, sustenta-se em factores de natureza predominantemente técnica: territorialização e integração da acção (intervenção local e integrada num conjunto de acções especializadas como, por exemplo, RMG, colocações familiares, menores em risco), proximidade das instituições com as quais têm que se articular, proximidade dos beneficiários do seu trabalho (famílias, menores, Tribunais). Fala, também, em factores de ordem funcional, quando sustenta a pertinência e necessidade de uma nova organização, ou reorganização do serviço. Reconhece “o *todo*” que é/era a EMAT, e a integração das Técnicas neste todo, passando, entretanto, a fazer parte de “outro *todo*” que são as equipas de Acção Social. Em nenhum momento da sua argumentação se refere a divisão, mas a organização/reorganização dos serviços, integração/reintegração das Técnicas, admitindo que: “*vai encontrar agora esta equipa com alguma pena, porque esta equipa é um todo e têm consciência que agora vão começar a fazer parte de outro todo*”¹⁵⁵. A “*pena*” pressentida pela Directora e a sua

¹⁵⁵ O momento em que realizámos a entrevista à Directora do NIS (momento inicial da nossa investigação, a entrevista foi realizada no dia em que fizemos o primeiro contacto com a Organização e com a equipa, após a autorização oficial para realizarmos o estudo solicitado previamente), corresponde a

constatação de que a equipa é “*um todo*” são os únicos elementos de que dispomos nos seus argumentos para podermos admitir outras razões implícitas para a “*reorganização*” dos serviços, que não as explicitamente apresentadas, corroborando o que alguns autores (Enriquez, 1992; Aubert e Gaulejac, 1991, Sainsaulieu, 1997) referem como o medo da Organização ao informe, desconhecido, à palavra livre e ao pensamento dos actores (Enriquez, 1992), grupos ou estratos que dela fazem parte.

Estas razões, aparentemente implícitas, articuladas com a persistência do sistema simbólico veiculado pela Coordenadora da equipa e interiorizado pela maioria das Técnicas a que antes nos referimos, parecem conjugar-se para que a Organização procure, através de razões aceitáveis, defender-se de eventuais “pulsões de destruição que podem invadir o seu funcionamento interno [...] instituindo um sistema de normas e de regras a respeitar.” (*Idem*: 94). Este aspecto que também Crozier (1963), enunciava como caracterizador dos círculos viciosos dos sistemas burocráticos, pode rever-se nesta estratégia de “reorganização”, que se traduz na divisão da equipa “*com uma identidade própria*” (Carlota, entrevista) ou, pelo menos, em vias de a poder adquirir, antecipando-se à derrota que o novo poderá produzir na Organização, prevenindo-se contra o desconhecido (Enriquez, 1992), ou “solidariedades intermédias de indivíduos sem nenhum controlo” (Sainsaulieu, 1997: 129), que as palavras da Coordenadora da equipa deixam antever.

Portanto, esta é uma equipa com autonomia. [...] Depois, eu acho que há aqui outro segredo no meio disto tudo: o espírito de equipa. Que é isto que agora deixou de existir: actualmente, não se pode chamar a isto uma equipa – vão fazer equipa noutro sítio, com outras pessoas... Pronto, e eu acho que esta equipa acabou. A partir do momento em que há a descentralização dos técnicos, a única referência que eu vou tentar manter na assessoria é o debate técnico, que foi uma das referências desta equipa. Não sei se há equipas que fazem isso, mas eu, pessoalmente, como não sei viver sem reflexão técnica, e como tive o privilégio de trabalhar em contextos em que isso era rigorosamente levado à letra, consegui passar este “bichinho”; vamos ver se eu o consigo manter! Portanto, há muita coisa que eu quero tentar preservar, que no futuro vou ver se consigo. Num ano, considero um balanço extremamente positivo. Esta gente não se conhecia de lado nenhum, nunca se tinha visto, nem amigos eram e hoje têm uma identidade, e esta identidade foi agora quebrada por algo exterior, por uma outra forma de organização. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

um ano de vigência da EMAT na Organização (algumas Técnicas integravam a equipa há cerca de seis meses) e coincide com o referido momento da ‘reorganização’ (a entrevista foi realizada em meados de Março e a reorganização da EMAT/distribuição, integração das Técnicas nas equipas locais iniciou-se em Abril do mesmo ano).

Discordando, ‘discretamente’, desta “*outra forma de organização*”, que põe em causa as suas expectativas face à equipa, às Técnicas e a si própria (pela partilha de poder com as outras Coordenadoras das equipas locais), a Coordenadora da EMAT admite (um mês após a reorganização, altura em que realizámos a entrevista) que a “identidade” construída “foi agora quebrada por algo exterior” à equipa. Discordando da “descentralização dos técnicos”, também os argumentos da Coordenadora parecem corroborar as eventuais intenções implícitas da Organização de se precaver face ao desconhecido, à pulsão de vida (Enriquez, 1992) que parecia emergir de uma equipa recente na Organização, procurando reagir à pulsão de morte promovida pelo sistema cultural desta última.

Das narrativas e dos registos biográficos das Técnicas (produzidos entre 4 e 10 meses após esta reorganização) podemos constatar, não apenas a “pena” (enunciada pela Directora), mas a “experiência estranha” e, em definitivo, a “perda” tanto afectiva como instrumental.

Por isso, até a esse nível, por exemplo, acho que nós *perdemos*, porque agora não vou agarrar no telefone e ligar para a minha colega que está na equipa Amarela: “Olha tu tens um caso...?”, que eu nem sei se ela tem ou se deixa de ~~ter~~, não é? Porque nestas conversas informais que... “Olha! Lê-me aqui o relatório, vê lá se achas que está bem, não sei quê...” [...] *Falta* aquele ambiente informal: “Olha! Senta-te aí, dá-me aqui a tua opinião...”, quer dizer, *acabou*, não é, já não... (Antónia, entrevista);

É diferente, é diferente, é assim, é diferente e ainda bem que ainda consegui estar aqui seis meses. Porque aqui para aprender é muito melhor, não é? Se eu tinha ido logo para a equipa Laranja eu acho que estava desgraçada, não ia mesmo conseguir. [...] aqui nós estávamos apoiadas. [...] E as colegas... trabalhavam de outra maneira, pronto. Portanto, se eu tinha ido logo para lá, acho que tinha colapsado, mesmo. (Filomena, entrevista);

Portanto, as diferenças que eu encontrei, eu no início... eu estava chocada, era assim: “Eu estou no outro mundo, isto é surreal!”, e continuo a achar, mas agora já estou mais adaptada, não é, eu já estou lá desde finais de Abril, princípios de Maio [há dez meses], portanto, já necessariamente teve que haver uma adaptação, mas foi uma adaptação à força. (Júlia, entrevista);

Agora... pronto, estamos assim *isoladas* na zona, por acaso a minha Coordenadora é muito sensível, mas... mas é diferente, não é? [...] E o que se passa é que desde que nos *dividiram* as coisas pioraram, e não sei, realmente, não sei. [...] e não entendo, *dividiram-nos* para nós estarmos mais perto da população e, muitas vezes, não acontece, porque nem as outras Técnicas têm tempo para articular connosco. Portanto, é a mesma coisa, pior, estamos

ainda mais afastados e... o que ainda torna mais complicado trabalharmos. (Palmira, entrevista).

O sentimento de “perda” – de apoio afectivo e técnico, da equipa que haviam construído, de uma identidade na Organização – em resultado da divisão da equipa e da distribuição das Técnicas da EMAT pelas equipas locais é particularmente acentuado pelas autoras que viveram e vivem essa experiência de isolamento, porque é difícil comunicar e partilhar uma linguagem (Sainsaulieu, 1997) que não é compreensível para as outras Técnicas (que não construíram as suas regras, que fazem parte de ‘outra classe’, de outro mundo) e vice-versa.

Agora, eu acho que o facto de não estarmos aqui me custa mais em termos afectivos do que propriamente racionais. [...] Agora, afectivamente e para nós enquanto Técnicas, era mais fácil estarmos aqui porque estávamos todas juntas e sabíamos exactamente de que é que estávamos a falar, e se uma tinha um problema... era diferente, não é, estávamos todas no mesmo comprimento de onda... (Maria, entrevista).

Apesar da perda que admitem e argumentam nas narrativas, as autoras reconhecem a pertinência das razões técnicas e funcionais explicitadas superiormente – a nós e às Técnicas – para a sua integração nas equipas locais. Contudo, se procuram interiorizá-las, racionalizá-las, atribuindo-lhes relevância do ponto de vista de uma intervenção profissional mais adequada, também experienciam uma impossibilidade prática de a concretizarem por constrangimentos ao nível da organização do trabalho.

Agora, eu vejo vantagens de estar lá, vejo muitas vantagens de estar lá e acho que, se fossemos mais tinha tido toda a lógica irmos para lá, com o número de pessoas que estão acho que era melhor ficarmos aqui. Porque as vantagens, as vantagens são que eu estou muito mais próxima das pessoas, não é? [...] Eu lá tenho muito mais, tiro muito mais partido das coisas de lá, do contacto com as pessoas que vou começando agora a estabelecer, é muito mais fácil conhecer pessoas que trabalham na Câmara, na habitação, aqui e ali, já conheço, não é? Aqui era impossível. (Filomena, entrevista);

É assim... o volume de trabalho, realmente, dificulta tudo porque se o volume de trabalho fosse menor... Bem, pondo ideias de parte, eu penso que estando no local é mais fácil, pronto, isso é. Agora, muitas vezes, estamos no local e também não estamos próximas das Técnicas, porque o nosso volume de trabalho é tão grande que eu... [...] Portanto, na teoria estou perto, mas na prática, se calhar... e as colegas também estão com tanto trabalho que muitas vezes a articulação, quer dizer, é mais fácil do que aqui mas não é a ideal... [...] Acho que faz mais lógica estarmos no local e vermos no local quais são as famílias e trabalharmos lá, [...] *o que eu tenho é pena que esta equipa esteja a funcionar como está.* Tenho mesmo

pena, porque eu acho que tem muitas potencialidades e que se tivesse sido gerida de outra forma poderia rentabilizar muito mais. (Maria, entrevista).

De modo mais distanciado, porque não experienciou a saída da equipa e do local de trabalho, a Dalila (jurista que integra a equipa de apoio técnico) sintetiza na terceira pessoa do plural a sua percepção da experiência das colegas e das consequências da divisão da equipa:

Agora, é assim: eu acho que as pessoas funcionavam bem aqui, enquanto tinham muitos mais meios do que têm, pelo que eu me apercebo, nos serviços locais; mas, por outro lado, também é óbvio que nos serviços locais têm uma proximidade que aqui não conseguiam ter. Eu acho que tem aspectos positivos e negativos. Agora, se me perguntar se são mais positivos do que negativos eu, realmente, isso não lhe sei responder. É que houve perda e houve ganho, eu acho. [...] Às perdas? É que eu acho... para já o espírito de equipa não existe, também não sei se existe o espírito de sub-equipa. Depois, houve uma coordenação que foi um bocado imposta, depois, as pessoas não estavam preparadas, pronto, houve muita rejeição inicial. (Dalila, entrevista).

Se, por um lado, a organização do trabalho real (Davezies, 1993; Dejours, 1993) dificulta a concretização dos objectivos explícitos pela Organização para a “reorganização” (nas palavras da Directora), ou “divisão” (nas experiências das Técnicas) da equipa, por outro lado, as linguagens, as “metodologias” das “funcionárias públicas” (Técnicas das equipas de Acção Social) e das “não funcionárias públicas” (Técnicas de Assessoria aos Tribunais) são diferentes, emergindo uma intenção implícita e, por vezes, explícita de manter a diferença, como argumenta uma das autoras:

Aliás, eu venho aqui, às vezes, para justamente manter este espírito e para sentir o apoio, porque nas equipas locais, necessariamente, as metodologias são outras, para eu não me *perder* no meio daquelas metodologias, para manter um fio condutor... (Júlia, entrevista).

São diferenças sentidas pelas Técnicas da EMAT sem vínculo de trabalho definitivo à Organização (e são estas que mais reagem à divisão da equipa, às diferenças de linguagem e à dificuldade de comunicação no interior das novas equipas que passaram a integrar), que se objectivam em distâncias reais no actual local de trabalho, procurando, a todo o custo, salvaguardar a sua identidade de grupo ou de categoria profissional. Neste sentido, com frequência estabelecem comparações com as outras Técnicas da Acção Social, procurando esclarecer as diferenças entre os dois mundos: o seu – de Assessoria aos Tribunais – e o da Acção Social. A comparação que estabelecem com a área da acção social é, normalmente, no sentido de valorizarem o

conteúdo e modo de intervenção na EMAT, considerando-o mais interessante, mais adequado, mais exigente, e com o qual mais se identificam.

Eu na altura pensei que era um serviço... e é, e é diferente daquilo que a gente faz na acção social, não tem nada a ver, não é. Eu acho que nós na assessoria aos tribunais fazemos exactamente a função de serviço social, de assistente social. (Ilda, entrevista);

[...] nós temos todas essas exigências do Tribunal [...] o que as minhas colegas dizem é que sim, que nós é que trabalhamos muito... (Antónia, entrevista);

[...] há um grau de exigência muito grande com os funcionários que estão... com os técnicos que estão directamente envolvidos neste projecto, enquanto na acção social isso não acontece. (Beatriz, entrevista);

Mas eu acho que tem a ver com a especificidade do nosso trabalho porque, quer queiramos quer não, nós temos um controlo muito grande que é o Tribunal, não é? Elas não têm, não é? (Filomena, entrevista);

[...] agora, as pessoas entendem é que a assessoria não é nada fácil, tanto que ninguém quer vir para a assessoria, por alguma razão é. E eu não quero sair da assessoria [rise], com todas as dificuldades que tem, a minha área é esta, pronto. (Júlia, entrevista).

Apesar de se integrarem funcionalmente na Acção Social (conforme o Organigrama da Organização, cf. anexo 7a do capítulo 2), recusam a assimilação técnica à “classe” face à qual se demarcam, em busca de uma distinção ou identidade profissional específica que a Organização procurou/procura impedir como forma de assegurar a conformidade e a ritualização o que, segundo Enriquez (1992: 96), são as mais “adequadas a um mundo criado para funcionar segundo um modelo preciso e não segundo um processo vivo”.

As autoras, enquanto elementos da EMAT, estabelecem uma relação de aproximação à equipa e de distanciamento face à Acção Social e à Segurança Social, como que cindindo um nós/eles(as). Se admitem estar constrangidas na acção, em grande medida, pela Organização e pela seu sistema cultural (admitindo, portanto, a sua (inter)dependência organizacional), procuram, ao mesmo tempo, distanciar-se e salvaguardar uma identidade diferente daquela que atribuem à Organização e à acção social que consideram ter já assimilado a cultura organizacional.

4.2.2 A Equipa

A instância grupal é, de acordo com Enriquez (1992: 97), “lugar privilegiado para a compreensão dos fenómenos colectivos”.

No caso da EMAT, trata-se de um grupo/equipa de trabalho constituída recentemente no seio da Organização, com um mandato (Hughes, 1996) específico no âmbito da actividade de um segmento da Segurança Social – a Acção Social. Neste sentido, é um grupo portador de um projecto (Enriquez, 1992) que, conforme já salientámos anteriormente, se transforma num sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos seus membros, representação colectiva sobre um imaginário social comum (*Idem*)¹⁵⁶, em grande medida mobilizado pela Coordenadora da equipa.

Trata-se de uma idealização ou crença, indispensável para o funcionamento de qualquer grupo, acometendo consistência e vigor tanto ao projecto como aos seus membros (Enriquez, 1992); sentindo-se investidos de uma missão, transformam-se numa minoria actuante (*Idem*), experiência que as autoras relatam nas suas narrativas.

A equipa estava constituída, foi uma equipa que entrou toda comigo, não é? Colegas que conhecemos nas entrevistas ou coisa assim, e... pronto, e aí eu comecei a sentir que podia ser estimulante. Porque, como é que eu lhe hei-de explicar? Primeiro é uma área que eu gosto e, depois, o desafio de haver tantos caminhos e tantas pessoas, no fundo, e a atracção da interdisciplinaridade, passou um bocado também por isso. (Dalila, entrevista);

E, felizmente, até acho que a equipa, nesse aspecto, é muito boa, não é, tem excelentes técnicos que conseguiram dar a volta a qualquer situação e foi-se construindo a AT [Assessoria aos Tribunais]... mas, quer dizer, pronto, toda a gente caiu assim de pára-quedas... e, principalmente, a primeira equipa porque, depois, os outros vieram, pronto, foram-se integrando, bem ou mal, com as experiências de quase um ano das colegas; mas o primeiro grupo, eu acho e continuo a achar que foi muito violentado, muito violentado porque, realmente, não havia... não havia preparação, não é. [...] o que nos vale a nós é ter a união da AT e a alma de AT de todos os colegas, de todos... a maior parte, obviamente, mas somos unidos e lutamos todos pelo mesmo... (Luísa, entrevista).

Sentindo-se investidas de uma “mensagem nova a comunicar” (Enriquez, 1992: 103), as autoras assumem, também, uma nova visão do mundo, investindo no

¹⁵⁶ O autor define imaginário social (motor) como “uma determinada forma de nos representarmos o que somos, o que queremos ser, o que queremos fazer e em que tipo de sociedade ou de organização nós desejamos intervir ou existir” (Enriquez, 1992: 101), e sustenta que tais representações para serem operantes devem ser não apenas intelectualmente pensadas, mas afectivamente sentidas.

empreendimento de uma certa conduta desviante face às normas da Organização, procurando instituir a equipa como um “*complot* contra os valores instituídos, com vista à transgressão da ordem estabelecida” (*Ibidem*), propondo novas ideias e maneiras de ser inovadoras.

As solicitações são demasiadas, eu acho que a equipa é pequenina para o volume de trabalho que se tem, apesar do investimento que as pessoas têm, dão em questão de horas, em questão... eu sei lá, são muito criativas ainda por cima. [...] É uma equipa muito jovem comparando comigo e, atendendo à inexperiência das pessoas, eu acho que são pessoas com uma dinâmica especial: são pessoas que se entregam à causa, digamos assim, que vestiram a camisola do serviço e que estão aí para o que der e vier. Eu acho que é a nota mais positiva, eu que andei por muitos serviços, ou pelo menos alguns, noto que talvez eu sinta alguma saudade desta garra, desta... que elas têm, da maior parte das pessoas que está nesta equipa. Eu acho que isso ajudou e imprimiu determinado ritmo ao serviço... (Beatriz, entrevista);

[...] nós criámos a equipa, nós criámos os procedimentos, fomos nós, a partir de nós. Portanto, eu orgulho-me muito disso, até porque pertenci ao grupo que chegou em Abril, ao primeiro grupo que chegou aqui meio sem saber o que é que havia de fazer. [...] Portanto, esse ano correu muitíssimo bem, apesar de estarmos carregados de processos até à ponta dos cabelos, aliás, estamos, mais exactamente, afogados em processos [ri-se], correu muito bem porque havia aquele espírito diferente, e havia o espírito de equipa que está a construir, que está a começar, eu acho que havia um espírito de equipa raro, eu acho que nunca vou estar assim numa equipa. (Júlia, entrevista).

A dinâmica e a criatividade que a Beatriz refere na terceira pessoa¹⁵⁷, reconhecendo a “entrega à causa” das colegas, em jeito de missão (Enriquez, 1992), é claramente expressa e assumida por várias autoras, que a Júlia explicita expressiva e veementemente, como que afluindo a emergência de um “narcisismo de grupo” (*Idem*), imprescindível para a manutenção dos laços do grupo e para a construção de uma identidade profissional na Organização.

[...] porque, quer dizer, meia dúzia de... não é de recém-licenciados, mas pronto, alguns... as pessoas já todas tinham experiência, mas as pessoas vinham para cá, no fundo, sem saber muito bem o que é que iriam fazer, não é? Não tinham tido experiência nesta área ou se tiveram foi... era diferente, era... era mais indiferenciada, podiam ter apoiado alguma vez o Tribunal, mas nunca foi nada assim muito específico. [...] Por isso é que eu acho que é muito importante isto, esta identidade com... pronto, com as origens, não é, porque se isto, realmente,

¹⁵⁷ De salientar que na narrativa são frequentes as referências da autora à terceira pessoa do plural, como que denotando um certo distanciamento face à equipa, apesar de lhe reconhecer muitas virtualidades. Este facto pode decorrer da sua proximidade da reforma, uma vez que à data da entrevista ela aguardava a autorização para se retirar voluntariamente do serviço (situação, aliás, já em curso à data da sua integração nesta equipa).

é o que é agora, é porque houve muito trabalho, muito investimento no início, para que as pessoas pudessem pensar desta forma, não é, e pudessem questionar aquilo que já existe. (Carlota, entrevista)

A área de intervenção comum aos diferentes elementos do grupo e o trabalho a realizar constitui como que um “objecto de amor” (Enriquez, 1992) comum, a causa que defendem e que possibilita aos elementos da equipa identificarem-se uns aos outros num desejo de reconhecimento no interior da equipa. Trata-se de “*esta identidade com as origens*” (Carlota) que corporiza uma “*alma de AT*” (Luísa)¹⁵⁸ e que traduz uma similitude procurada, uma identificação no interior do grupo em busca de uma identidade profissional para si e para o outro (Dubar, 1997a).

A equipa reconhecendo-se com uma identidade diferenciada face às outras equipas da Organização, a que fizemos referência no ponto anterior, nutre por isso um certo sentimento de massa, “de ser a mais forte e a melhor” (Enriquez, 1992). Não deixa, contudo, de admitir no seu interior a diferenciação, referida frequentemente como uma condição da sua identidade, ou seja, a multidisciplinaridade, reconhecendo “a competência do outro sobre domínios específicos” (*Idem*: 107), tal como explicitam algumas autoras.

Até o facto de se poder conversar, de participar no caso, de terem um caso parecido, ou terem o próprio caso e, realmente, discutir ideias, porque eu acho que aqui é muito isso. Quer dizer, cada uma pode estar correcta, eu posso ir um bocadinho por ali, e aquela experiência da colega disse-me que, realmente, correu bem, e conhece esta instituição, ou que articulou com esta pessoa, ou daquela forma, ou... um abrir de portas, e isto é muito rico, não é? E discutir estas ideias, eu acho que é fundamental. [...] acho que só tenho a ganhar se trocar ideias, e se ouvir assim os outros. (Antónia, entrevista);

Gostei muito da experiência do trabalho em equipa multidisciplinar (digo gostei porque sinto, neste momento na equipa Laranja, sinto que esse trabalho de equipa se vai perder muito). (Filomena, registo biográfico escrito).

Este reconhecimento da diferenciação no interior do grupo, diferenciação que potencia a união, leva a que algumas autoras atribuam a determinados elementos no interior do grupo um papel importante, mesmo determinante na/para a construção da identidade da equipa. Referindo-se à sua capacidade de liderança, capaz de incarnar a

¹⁵⁸ Esta apropriação metafórica da autora remete para o que Enriquez (1992) denomina de uma certa paranóia dos grupos minoritários, e que tende a corporizar-se num investimento libidinal dos seus membros. Desenvolvendo relações “fortemente irotizadas” entre si, fazem emergir um “discurso passional”. De acordo com o autor (1992: 109), “a situação minoritária obriga os indivíduos a sentirem-se solidários e a amarem-se, mas também a defenderem-se contra o exterior”.

vontade do grupo e os seus desejos, torna-se um elemento essencial para a identificação mútua e a coesão do conjunto (Enriquez, 1992). A Coordenadora da equipa é reconhecida por várias autoras como uma líder, capaz de mobilizar a equipa para o projecto comum, verdadeira missão no interior e no exterior da Organização.

E, de facto, acho que esta equipa não teria... não seria o que é, se fossem outras pessoas que estivessem a coordenar. [...] por isso é que eu digo, se não fosse a Dr.^a H [Coordenadora] isto não seria o que é. (Carlota, entrevista).

Cheguei aqui, pronto, cheguei aqui, conhecemos logo a Dr.^a H... [...] por exemplo, continuo a chamar a Dr.^a H de chefe, para brincar com ela, porque continuo a considerá-la... não é minha superior hierárquica, mas continuo a considerá-la quase assim e a respeitá-la muito, porque foi ela que, de facto, impulsionou isto, foi, se houve este espírito, se houve... cabe muito a ela essa responsabilidade. (Júlia, entrevista).

Esta mobilização da equipa para o projecto comum, “realizar um trabalho que marque a diferença positivamente” (Coordenadora da EMAT), através da construção de regras comuns, de procedimentos e de uma linguagem própria e partilhada no seu interior, leva uma grande parte das autoras a reconhecerem-se como elementos de uma comunidade. Trata-se de uma comunidade que Enriquez (1992: 113) define como essência de qualquer grupo, entendendo-a como uma associação de pessoas “que experimentam em comum a necessidade de trabalharem juntas ou de viverem juntas de forma intensa, a fim de realizarem um ou vários projectos que marcam a sua razão de existir”.¹⁵⁹

É esta comunidade que procuram, a todo o custo, assegurar, mesmo após a decisão da Organização de a “reorganizar” ou “dividir” (dependendo do ponto de vista de quem decide ou de sobre quem recai a decisão), mantendo a realização de reuniões de “debate técnico” (Coordenadora da EMAT) bimensais, bem como apoio técnico continuado. Para a Coordenadora trata-se de um debate sobre o conteúdo e a forma da intervenção que permita uma acção adequada. Existe uma preocupação de salvaguardar a qualidade da intervenção que permita “salvar a face” (Goffman, 2000) da Organização no seu exterior e assegurar a diferença da equipa no interior da mesma, contribuindo

¹⁵⁹ O mesmo autor afirma, a este propósito, que “não há grupo (a não ser que se trate de um simples ajuntamento) se num momento ou outro, ou ainda de modo constante, este ideal comunitário não se encontrar presente, tanto no seu aspecto arrebatador como nas suas características ilusórias. A comunidade admite que é possível estar junto e ser diferente, reconhecer-se mutuamente e empreender uma acção coesiva, comunicar com intensidade e exprimir acordos ou desacordos. A comunidade é este instante onde as contradições não engendram sofrimento, onde as tensões são o alicerce onde se erigem as novas criações, onde a lógica e a afectividade não são antagonistas” (Enriquez, 1992: 113-114).

para uma certa consolidação da mediação entre o ideológico e o psicológico (Pagès et al., 1992).

Eu negocieei a possibilidade de reunir quinzenalmente com os Técnicos para debate técnico – esta é uma matéria que não pode viver sem debate técnico – exactamente porque esta é uma Lei nova, uma Lei rigorosa. [...] E, portanto, se não houver debate técnico com as pessoas que estão no terreno, no dia a dia, a confrontar-se diariamente com as medidas que estão em execução, com todos os aspectos de avaliação, diagnóstico... [...] em que é que estas coisas se materializam, no terreno, no concreto, é evidente que não dá... não permite uma intervenção com a dimensão que as crianças e jovens exigem de nós. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Para uma grande parte das Técnicas, as reuniões, fundamentalmente após a divisão da equipa, são mais que uma oportunidade de debate, de partilha e de construção de um determinado modo de ser e de fazer no trabalho. As reuniões são a possibilidade de manter a comunidade coesa, assegurando a identidade que anseiam ver reconhecida.

As reuniões de equipa também acho que são muito importantes, embora eu não seja muito participativa, porque eu nunca fui, mas sou muito observadora em tudo, e... e acho que foi muito saudável para todos nós, para mim, pessoalmente... [...] daí que eu acho que seja importante a marcação de reuniões de equipa, para que continue a haver coesão e espírito de equipa, porque de outra forma isto iria perder-se completamente, daqui a pouco deixavam de ser EMAT e passavam a ser acção social, tal como eles, os directores, querem fazer querer, não é?! (Carlota, entrevista).

[...] sempre discussão técnica; é por isso que ela [a Coordenadora] faz questão que hajam estas reuniões, para haver debate técnico. [...] Olhe, para mim vir aqui é assim um *bálsamo*, sabe? Porque sinto-me tão esquisita lá que eu aqui sinto-me normal, está a perceber? Pronto, e depois, sinto que tenho apoio, depois há uma relação, independentemente da relação profissional, há uma relação muito boa com muitas das pessoas que estão aqui, que é excelente, e sinto que, nesta área, nós temos sempre que partilhar, porque é demasiado desgastante para estarmos com o fardo sozinha às costas. [...] há muitas situações que eu tenho dúvidas sérias e que acho importante que haja discussão técnica, uma... uma partilha, principalmente, de preocupações semelhantes que vão surgindo nas diversas equipas, dificuldades semelhantes para nos sentirmos mais unidas, para haver a tal união. Pronto, é isso. Por isso é que eu nunca falto às reuniões. (Júlia, entrevista).

O grupo de referência das autoras continua a ser a sua equipa de origem, reconhecendo mais racionalmente que afectivamente as vantagens técnicas da integração em equipas locais. Por isso, procuram o “bálsamo” na equipa com a qual se identificam de modo a manterem-se resistentes ao “vírus” mas, sobretudo, a assegurarem um “lugar de refúgio” (Enriquez, 1992), um “nicho ecológico”

(Duvignaud, citado por Enriquez, 1992), em síntese, um “porto seguro” que a Júlia expressivamente reconhece:

Pronto, há este espírito de ajuda e eu sei que aqui é um *porto seguro*, que chego aqui e que tenho apoio, pronto, e isso, não há nada que pague; por isso é que de vez em quando venho, para não ficar demasiado... demasiado habituada a outro esquema completamente diferente ao qual eu não me quero habituar de maneira nenhuma. Não quer dizer que seja melhor ou pior do que este, mas como eu, entre um e outro, prefiro este [ri-se], é mais isso. (Júlia, entrevista).

Este “porto seguro” de referência é o momento indispensável de retorno às origens, de vinculação e de mediação entre os indivíduos em busca de uma identidade e de uma afirmação, e a Organização que, do ponto de vista das autoras, é demasiado agressiva levando-as a sentirem-se desprotegidas, como reconhece a Luísa:

[...] mas sentimos que estamos desprotegidos, estamos sozinhos... (Luísa, entrevista).

Esta afirmação que a Luísa, defraudada, profere é sequencial ao seu reconhecimento de que os elementos da equipa têm uma “alma de AT”, o que parece sustentar com mais veemência a necessidade do grupo se fechar sobre si mesmo protegendo-se das agressões do exterior, agressões materializadas nas condições de emprego e de trabalho dos vários elementos que o integram, no não reconhecimento dos superiores, nas estratégias da Organização de divisão da equipa inicial que se havia transformado no último reduto de protecção. Procuram, por isso, mantê-la a todo o custo, mais a nível simbólico que real, ao mesmo tempo que a Organização, receosa de que os seus ideais possam ser postos em causa, investe em novas estratégias de diluição da equipa, decidindo cancelar a realização das reuniões¹⁶⁰. Esta decisão corrobora o que Enriquez (1992) refere relativamente à ambivalência das organizações face à existência de grupos no seu interior: se, por um lado, reconhecem e estimulam o espírito de equipa

¹⁶⁰ Foi uma decisão expressa pela Directora do Núcleo de Intervenção Social na última reunião em que estivemos presentes, precisamente um ano após a reorganização da equipa. Segundo a Directora, é uma decisão que se baseia no atraso das respostas aos Tribunais e a necessidade de rentabilizar o tempo das reuniões na realização do trabalho prescrito. Decisão que, mais uma vez, venceu mas não convenceu as Técnicas e a Coordenadora da equipa e que uma das Técnicas exprime do seguinte modo: “*Por muito trabalho que haja, não acho que seja uma tarde que vá fazer a diferença, uma tarde?! Quer dizer, não é uma tarde, de quinze em quinze dias e, se calhar, a reunião fazia mais a diferença havendo, porque nós resolvíamos, se calhar, mais situações quando vínhamos cá à reunião, com as dúvidas que colocávamos, com o resolver... estávamos perto da Dr.ªH, [...] Portanto, se calhar, com aquela tarde nós ganhávamos muito mais tardes, eu sentia isso.*” (Odete, entrevista).

que leva à competição e à melhoria das performances, por outro lado, elas temem que os grupos conquistem uma identidade, tenham projectos radicais que coloque em causa os ideais da Organização e transgridam as suas normas.

Em síntese, o grupo, no caso do nosso estudo, a EMAT, é reconhecidamente pelas autoras um espaço de mediação que lhes permite assegurar e lutar por uma identidade, controlada pela Organização através de estratégias de desmobilização da equipa. Será que o grupo conseguirá resistir? Apesar de não dispormos de informação que nos permita compreender a trajectória posterior, sabemos, contudo, do seu impacto em algumas das autoras ao qual nos reportaremos mais à frente quando falarmos sobre as relações e emoções no contexto de trabalho.

4.2.3 Os Indivíduos

A relevância do(s) indivíduo(s) nas interações quotidianas e na construção da história não deve ser ignorada e, tal como reconhece Enriquez (1992), desempenha(m) mesmo um papel de construção/transformação da história e/ou das histórias individuais ou colectivas.

Nas narrativas são, por vezes, referidas algumas “personagens”, nomeadamente alguns membros da equipa de trabalho das autoras. São elementos que intervêm e desempenham um papel na narrativa (Demazière e Dubar, 1997), e nos sistemas de relações que esta estabelece (Barthes, 1981), assumindo um papel relevante, quer na dinâmica da equipa e no colectivo de trabalho que esta constitui, quer ao nível das interações mais restritas entre as autoras.

São identificados pelas autoras actores colectivos e actores individuais (Demazière e Dubar, 1997) com impacto na sua experiência individual e/ou na dinâmica do grupo. Como actores ou personagens colectivas são identificadas as seguintes: os Superiores (chefias, Organização), os Magistrados (ou os Tribunais), os actores alvo da sua intervenção (menores, famílias), o apoio técnico, a equipa. Dos actores individuais identificam a Coordenadora da EMAT, Coordenadoras das equipas locais, uma ou outra colega da equipa, e as próprias autoras.

Cada uma destas personagens aparece com maior ou menor incidência e persistência nas narrativas adquirindo impacto diferenciado ao nível das experiências individuais de cada uma das autoras.

A enunciação dos diferentes actores nas narrativas aparece normalmente associada ao impacto – positivo, negativo ou ambíguo – nas experiências, nomeadamente de trabalho, das autoras (não só actuais, mas também reportando a experiências anteriores) e, neste sentido, eles intervêm, condicionam e participam no seu quotidiano de trabalho com intensidades e “estados de grandeza” (Boltanski e Thévenot, 1991) diferenciados.

Os actores individuais ou colectivos reconhecidos com maior impacto positivo nas experiências de trabalho das autoras são os que se encontram no interior da equipa de trabalho de que fazem/faziam parte: a Coordenadora, os seus membros, o apoio técnico.

Nas narrativas emergem, com frequência, estas personagens associadas a experiências positivas no contexto de acção das autoras; desempenhando estados de grandeza diversos nas dinâmicas de interacção experienciadas, são reconhecidas como importantes intervenientes na criação e na apropriação de história (Enriquez, 1992), da história das autoras, nomeadamente ao nível profissional e no contexto de trabalho.

A Coordenadora da EMAT é identificada pela maior parte das autoras como tendo um papel central na construção e na condução das Técnicas no contexto de trabalho, produzindo um sistema simbólico forte e mobilizador da sua acção.

[...] quando as coisas são assim mais difíceis, gosto sempre de ter a opinião dela [da Dr.^a H]... para mim continua a ser a minha coordenadora. [...] Para mim, a H é alguém que se tornou especial, que eu gosto muito, sempre, de falar com ela. (Antónia, entrevista);

No meu caso, portanto, a primeira pessoa que lê [os relatórios] é a Dr.^a H, portanto, eu acho que é importante. (Filomena, entrevista);

[...] estávamos perto da Dr.^a H, a Dr.^a H resolvia-nos logo o problema... (Odete, entrevista).

Ao reconhecerem-lhe o papel de grande (Boltansky e Thévenot, 1991), central no contexto do seu trabalho, a Coordenadora assegura a coesão da equipa estabelecendo o laço com as suas origens. À semelhança do pai no mundo doméstico ela é, conforme salientam Boltansky e Thévenot (1991: 211), aquela “que educa os seres pela dependência na qual ela os tem e que, assim, os faz aceder a toda a grandeza que podem

esperar de acordo com o espaço que ocupam”. Esta característica do papel de grande no mundo doméstico é, aliás, reconhecida pela própria Coordenadora, quando afirma:

A minha acção foi tentar, numa situação complexa, numa situação de um grande volume de trabalho, que nos ultrapassava, que ultrapassava os nossos limites, procurar criar um ambiente de trabalho... desdramatizar, porque senão entrávamos em crise, ninguém ia a lado nenhum. Depois, porque estava no meio deles, estrategicamente – podia estar numa sala ao lado, não quis – porque eu quis saber, exactamente, o que podia pedir a cada pessoa, e isso tinha que passar por uma observação; eu tinha que os observar a trabalhar para saber o que é que eu posso pedir a A, o que é que eu posso pedir a B... elas hoje dizem-me uma coisa que eu acho bonita e que me é honrosa de ouvir: “A H sabe tirar o melhor de nós”. Eu acho que foi isso que eu fiz, foi tentar tirar o melhor de cada um. Eu hoje posso dizer, um a um, o que é que eu posso tirar a cada um dos técnicos e em que é que eles são bons. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

A atribuição do papel superior à Coordenadora pelas Técnicas sustenta-se na sua capacidade em fazê-las aceder, de acordo com as suas possibilidades, à grandeza que anseiam (Boltansky e Thévenot, 1991). Neste sentido, parece suscitar nas autoras uma certa ilusão de autonomia na acção quando, de facto, a sua mobilização é fundamentalmente heterónoma, já que, em grande medida, sustentada no discurso da ordem social (Gorz, 1991; Enriquez, 1992) construído e/ou mobilizado pela Coordenadora.

A prevalência do “mundo doméstico” (Boltansky e Thévenot, 1991) ao nível das interacções valorizadas no contexto de trabalho pelas autoras estende-se a outras personagens identificadas nas narrativas, cujo papel é relevado ao nível das relações pessoais, pois é no contacto individual entre as pessoas que estas se conhecem e se apreciam (*Idem*).

[...] e, felizmente, encontrei também pessoas muito boas, concretamente a Dr.^a H [coordenadora da EMAT] e a professora Beatriz, que foram... Pronto, digo elas porque foram, no fundo, elas que estiveram desde o início, não é? As outras vinham comigo, à espera de alguma coisa. (Carlota, entrevista);

[...] isso é um suporte fantástico, [...] é fundamental para o nosso trabalho, eu acho que é fundamental, senão acho que não havia grande diferença porque acabávamos por estar sozinhas nas zonas e não havia este suporte, por exemplo legal, que eu acho que é muito importante [...] Sempre aquela... aquela segurança, que se não conseguirmos, ali vão-nos ajudar, eu não sei se consigo transmitir... é assim, se eu não conseguir, qualquer coisa que eu não consiga, eu digo: “Oh! Vou falar com a H, talvez ela me avance com uma ideia, com

uma... com uma forma diferente, até, às vezes, de ver a situação”. Sem dúvida nenhuma, eu acho que isto não funcionava sem este apoio aqui de retaguarda. (Ilda, entrevista);

Mas faço muitas vezes, telefono muitas vezes para aqui. Ainda hoje, cheguei às nove horas, não me calei, se não aparecesse eu nem dava conta, porque nós temos tanto que falar. [...] A mim dão-me apoio técnico, aqui. Vão dando, não é... [...] nas questões do dia a dia é através daqui que eu... que giro isso tudo, quando há qualquer questão é sempre aqui. (Filomena, entrevista).

É precisamente este espaço de interacção, de relação próxima, de confiança e de intimidade (Boltansky e Thévenot, 1991) que as autoras procuram e encontram no interior da equipa, apresentando-se como uma espécie de dispositivos de identificação que revelam a(s) pessoa(s) e a(s) liga(m) a uma família, no nosso caso, a uma equipa de trabalho. Trata-se de uma interacção relevante que, no mundo doméstico, se procura assegurar como condição de permanência, de continuidade de uma tradição, ou seja, como salientam Boltansky e Thévenot (1991: 217), “a educação é, assim, antes de tudo uma tarefa da família, porque é na família que se imprime o costume”.

O mundo doméstico é, igualmente, marcado por uma forte oposição entre interior e exterior. O interior, o lar possui um espírito, uma alma (“a alma de AT,” segundo a Luísa) em grande medida assegurada pelo chefe (pela Coordenadora, ainda que poucas autoras o explicitem). É no interior que se procura compor e manter um mundo harmonioso (*idem*), reunindo as pessoas (reuniões de equipa) “como nesses grandes momentos que são as refeições, situando-as segundo os seus estados de grandeza, quer dizer, saber quem admitir e quem excluir” (Boltansky e Thévenot, 1991: 218).

No interior do mundo das autoras encontram-se todos os membros que compõem a equipa, incluindo a Coordenadora, apesar de estados de grandeza diferentes, em função da sua maior ou menor adesão aos “costumes do lar”, e também os actores alvo da sua intervenção (menores e famílias); no exterior estão as colegas das outras equipas, os Magistrados, os Superiores (que representam a Organização) actores identificados individualmente ou colectivamente mas quase sempre irreconhecíveis no seu mundo. Integrarão outro mundo, porque não falam a mesma linguagem, não partilham os mesmos costumes, não possuem o mesmo espírito e são, frequentemente, agentes intervenientes na história/trajectória das autoras, mas cujo papel é limitador na/da sua acção. As outras colegas e as Coordenadoras das equipas locais não conhecem a realidade do seu mundo de intervenção e pertencem a “outra classe”, os Magistrados e

os Tribunais pressionam e os Superiores não descem ao terreno, *‘quem manda não desce ao terreno para ver como é que se faz’* (Maria, entrevista) e para *‘sentir as necessidades’*, *‘são autistas’* (Noémia, entrevista).

Entre o interior e o exterior parece emergir como que uma perversão, uma oposição entre a confiança e o bom ambiente das relações de trabalho – características do mundo doméstico – e uma determinada eficácia funcional regida pela obsessão das consignas escritas (Boltanski e Thévenot, 1991; Sainsaulieu, 1997) – privilegiadas pelo mundo industrial – que os Magistrados e os Superiores procuram fazer valer sobre as Técnicas no seu quotidiano de trabalho¹⁶¹.

As personagens que emergem das narrativas e com impacto nas experiências das autoras são distribuídas por dois mundos, ou duas cidades (Boltansky e Thévenot, 1991): a “cidade doméstica” na qual a grande maioria se situa e na qual identificam os actores com impacto positivo na sua história e na história da equipa à qual pertencem; e a “cidade industrial” à qual associam todos os actores que assumem o sistema cultural da Organização da qual procuram distanciar-se.

Entre uma e outra cidade parece emergir um espaço com uma certa ambivalência, ou seja, entre a lógica industrial que as condiciona, pressiona mas da qual dependem funcionalmente e a lógica doméstica na qual se identificam, que as aproxima e protege mas também isola face ao exterior. É um espaço ambíguo que para umas (a maioria) se inscreve na sua trajectória pautando-a por uma situação de heteronomia (Enriquez, 1992) e para outras (uma minoria) apela a uma certa autonomia. Ainda que, segundo Enriquez (1992: 119), “o indivíduo humano não é senão parcialmente heterónimo” e “a autonomia não se opõe como um bloco à heteronomia” (*Idem*: 120), das narrativas emerge, através dos discursos explícitos pelas autoras, uma maior propensão para a autonomia naquelas que desenvolvem estratégias de ‘inconformismo’ face à organização de trabalho, enquanto que as que se pautam por estratégias de ‘ajustamento’ e ‘afinidade’ apresentam maior predisposição para a inserção no contexto e maior receptividade à reprodução do discurso da ordem social (Enriquez, 1992).

Ao nível das interacções no espaço-tempo de trabalho as autoras mais inconformistas tendem a valorizar menos o papel da Coordenadora, do apoio técnico e

¹⁶¹ Sobre este aspecto também nos referimos no capítulo anterior.

de outros actores, mesmo no interior da equipa, adoptando por vezes, um discurso crítico face à actuação desses personagens.

Apoio técnico? Não sinto apoio técnico. [...] Quer dizer, é assim, a equipa de apoio técnico aqui é mais uma equipa de... de ligação à fonte onde estão os dados, quando nós queremos saber alguma coisa: “Olha, este menor com quem é que está e tal...”, ligamos para aqui... [...], mas um apoio técnico, para mim, teria que ser uma avaliação... um trabalho de fundo aqui, que nos pudesse depois ajudar no terreno, e eu acho que isso não está a acontecer. (Maria, entrevista);

E, depois, [...] as nossas coordenadoras, eu acho que... [...] pronto, os nossos superiores deviam ter, digamos, também alguma formação a nível de como liderar uma equipa, de como motivar uma equipa, pronto, e de facto eu acho que não têm, não têm e depois acabam por... por não saber motivar-nos, não saber, digamos que... (Henriqueta, entrevista).

Neste sentido, algumas autoras são críticas face aos discursos dominantes (da Coordenadora da equipa, dos Superiores), mobilizando-se enquanto sujeitos¹⁶² situados numa época e num contexto específicos. De acordo com Enriquez (1992: 119), trata-se de um sujeito que “ainda que determinado, procura falar em seu nome (e em nome da verdade tal como a concebe), situa-se como indivíduo autónomo, inventivo, aceitando, se necessário, a sua rejeição pelo corpo social, pelos seus pares”. As inconformistas, tal como já referimos no capítulo anterior, adoptam uma atitude transgressora (Alter, 1999); quando as outras estão dispostas a ficar elas estão dispostas a partir, quando as outras sentem a identidade da equipa e a sua coesão, elas discutem as formas de fazer e de pensar, discordam e descobrem-se nas margens: muitas vezes só: *“lá está, eu estava só, ou pelo menos sentia-me só”* (Henriqueta, entrevista), *“refilona”* (Maria, entrevista). Não se conformando ao estabelecido, acreditam no poder de certas ideias que abrem uma brecha e de uma acção coerente com essas ideias (Enriquez, 1992). Conscientes de serem portadoras de um projecto, e de ideias inovadoras, por vezes com um certo grau de anormalidade no contexto de trabalho e do discurso dominante, elas são também

¹⁶² Enriquez (1992) faz a distinção entre indivíduo e sujeito, atribuindo ao primeiro uma conduta predominantemente heterónoma e ao segundo uma conduta sobretudo autónoma, criadores de história, experimentando, muitas vezes, o sentimento de estar nas margens do sistema social. Conforme salienta o autor (1992: 133), o sujeito “não é apenas alguém portador de um projecto voluntário, é também um ser que espera “um certo grau de anormalidade” e que está em condições de se interrogar, de se lançar no desconhecido, de ter – de acordo com a expressão de Freud – “uma alma de conquistador”, mesmo se não descobre nada, e se apenas tem um ligeiro impacto sobre o movimento do mundo”.

reconhecidas pelos seus pares, apesar de não se sentirem identificadas na acção que eles consideram conforme com essas ideias inovadoras¹⁶³.

O papel consciente, e também reconhecido pelos pares, de transformação, ainda que mínima, do mundo no contexto de trabalho que algumas autoras desempenham com a sua conduta mais autónoma e inventiva (Enriquez, 1992), não se opõe ao papel das autoras mais conformes (*Idem*) à ordem social estabelecida, nomeadamente de uma cidade doméstica (Boltansky e Thévenot, 1991) que valorizam como suporte de identidade profissional (ao nível individual e de grupo). A autonomia não se opõe à heteronomia, sendo que todo o indivíduo pode voluntária ou involuntariamente operar mudanças mais ou menos profundas na estrutura social (Enriquez, 1992). Consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente todo o indivíduo faz parte da história: mais inventivo, inovador e criativo, ou mais idêntico; criador da história¹⁶⁴ ou simplesmente portador da história (Enriquez, 1992).

Em síntese, o contexto de trabalho e a experiência das autoras são mediados por uma série de instâncias que procurámos explicitar. São instâncias mediadoras (Enriquez, 1992) que sustentam os sistemas cultural, simbólico e imaginário dos grupos e dos indivíduos perpassando as interações e as emoções que estes estabelecem e vivenciam no quotidiano do trabalho.

4.3 Relações e Emoções no Contexto de Trabalho

As interações produzidas no contexto de trabalho (Berger e Luckmann, 1991; Hughes, 1996) são, como já referimos, determinantes para a construção de sentido no trabalho e para o próprio indivíduo em situação, pois é no contexto destas interações

¹⁶³ É, por exemplo, o caso da Maria que as colegas e a Coordenadora reconhecem ter participado com uma ideia inovadora a nível do trabalho em equipa multidisciplinar: trabalharem juntas, Assistente Social e Psicóloga. Se para as colegas e Coordenadora houve uma adesão à ideia que consideram estar a implementar, segundo a autora encontram-se a uma grande distância da sua proposta ou, pelo menos, da sua ideia inicial.

¹⁶⁴ Segundo Enriquez (1992) o ‘criador da história’ não tem necessariamente que colocar-se ao nível do desenvolvimento histórico. De acordo com o autor (1992: 121), “é possível ser criador da história mantendo uma posição precisa, mesmo nos lugares do seu trabalho e dos seus investimentos, e tendo o sentimento de ser apenas aquele que deseja outros modos de organização”.

que se produzem as transacções estruturantes da identidade para o próprio e para o outro (Dubar, 1997a)¹⁶⁵.

São interacções que se produzem no contexto de relações e emoções as quais dão conta das experiências, das estratégias e dos sentimentos dos actores. É sobre estes aspectos que nos iremos deter em seguida, procurando identificar, no estudo que realizámos, como as interacções produzidas no espaço social de trabalho dão conta de um conjunto de relações intensas, cognitivas e afectivas (Sainsaulieu, 1997).

No capítulo anterior referimo-nos já a alguns aspectos relevantes operados ao nível das relações e interacções no contexto do trabalho e sobre a valorização destas dimensões pelas autoras do nosso estudo no seu quotidiano de trabalho, contribuindo, em conjunto com outros factores, para se posicionarem no espaço social de trabalho através da mobilização de estratégias várias.

Ao longo deste capítulo identificamos outros aspectos que consideramos pertinentes, procurando aprofundar e esclarecer outras dimensões importantes para a compreensão do posicionamento dos actores face aos contextos de trabalho, posicionamento que inclui biografias singulares e mediações contextuais diversificadas sustentadas por sistemas simbólicos e imaginários estruturantes. Estes sistemas estruturantes, mobilizados pelas diversas instâncias de mediação (Pagès et al., 1992; Enriquez, 1992), intervêm nas experiências e representações das autoras do nosso estudo, produzindo um conjunto de interacções experienciadas, frequentemente, de modo conflitual. É um conflito que emerge da dualidade vivida entre actos de atribuição e actos de pertença (Dubar, 1997a), gerados pela Organização do trabalho, no interior da equipa e pelas próprias autoras, supondo a necessidade de gerir contradições produzidas não apenas externa mas internamente, nas quais intervêm reciprocamente processos psíquicos e sociais (Aubert e Gaulejac, 1991).

Alguns autores (Pagès, 1986; Aubert e Gaulejac, 1991) salientam a complexidade das relações entre o funcionamento das organizações e a personalidade dos actores, recorrendo à noção de “sistema socio-mental”. Esta noção, conforme salienta Pagès (1986), inclui três processos: um processo político de dominação, delimitando papeis, aparelhos de poder e ideologias que os legitimam; um processo inconsciente de fantasmática; um processo de inibição de trocas corporais e

¹⁶⁵ A este propósito conferir no capítulo anterior o ponto 3.3.3.

emocionais. São processos que, embora com autonomia relativa, se influenciam e reforçam mutuamente, dando conta da articulação entre relações e emoções, entre afecto(s) e contexto social.

O que anteriormente referimos sobre as ofertas culturais e simbólicas produzidas ao nível da Organização, da equipa de trabalho e dos indivíduos são apropriadas pelas autoras, repercutindo-se a nível cognitivo e afectivo e gerando um estado emocional particularmente marcado pela ansiedade e pelo sofrimento evidenciado nas narrativas.

Não, não é só pessimistas, eu acho que anda toda a gente doente, quer dizer, eu acho que na nossa equipa não há ninguém que esteja equilibrada, saudável, acho que não há... porque a pressão é tal, a pressão de trabalho, que não há ninguém que vá para casa... [...] Acho que há pessoas que, se calhar, pensam que há outras formas de resolver a situação. Eu, neste momento, não estou a ver ninguém que esteja muito satisfeito com as formas como as coisas estão. (Maria, entrevista).

A relação que a Maria estabelece entre o estado emocional e físico e a experiência do contexto social de trabalho das Técnicas é uma relação que ela experiencia como uma doença. Emerge a experiência de uma impossibilidade de compatibilização entre a sua ancoragem corporal e singular e a inscrição social na qual residiria a sua esperança de realização (Davezies, 1993). Sendo este um desafio com o qual está confrontado todo o ser humano, ou seja, “encontrar para as suas pulsões uma saída compatível com a sua inserção social através da qual possa construir a sua própria história, a sua biografia” (*Idem*: 44), o que está em causa é a questão da identidade, na qual a autora joga a sua saúde. Tratando-se de uma experiência intensa, particularmente dolorosa, este insucesso entre as exigências corporais e íntimas (pulsões e aspirações) e a saída socialmente valorizada (Davezies, 1993), existe como que uma necessidade de partilha e de solidariedade nas emoções de tal modo intensas que são difíceis de suportar solitariamente, estendendo a experiência pessoal e íntima a todas as colegas da equipa: “anda *toda* a gente doente”, “não há *ninguém* que esteja equilibrado, saudável”.

Podemos, também, constatar na narrativa da Maria que a “doença” experienciada pela autora, na qual inclui as colegas da EMAT, tem subjacente um processo gradativo de experiências singulares e íntimas até sintomas psíquicos e mesmo físicos objectivos. Este processo pode ser retido da análise do conteúdo da narrativa através das conjunções e disjunções (Hiernaux, 1997) que podemos identificar:

Satisfeitas / Insatisfeitas
Optimistas / Pessimistas
Equilibradas / Desequilibradas
Saudáveis / Doentes

Com extensões e intensidades variáveis, quase todas as autoras reconhecem ou/e experienciam os efeitos psicológicos e emocionais do sofrimento que decorre da “distância experimentada pelo sujeito entre contexto sincrónico e contexto diacrónico, entre situação real de trabalho e expectativa ou esperança que o sujeito construiu” (Dejours, 1993: 55).

É assim: sobre a equipa em si, eu acho que vieram parar a esta equipa pessoas muito, muito interessantes. [...] também há elementos da equipa, neste momento, eu digo isto com alguma tristeza, que estão doentes, pessoas que estão descompensadíssimas [...] as pessoas estão a render-se, passe a expressão, por cansaço. (Beatriz, entrevista);

[...] há pessoas aqui que têm mais dificuldade nisso, que estão a sofrer muito mais do que eu estou, com isso. [...] Sinto que há desgaste emocional [...] Mas pronto... é lógico, não é, que isto... que nos afecta, não é, mas vai-se tentando viver com is so. (Filomena, entrevista);

Subitamente, sinto-me cansada a acusar o *stress* do trabalho. (Antónia, registo biográfico escrito);

Eu, neste momento, estou bastante cansada e não tenho essa capacidade, não é, que teria no passado, ou no período inicial, se calhar. (Henriqueta, entrevista);

[...] as pessoas chegam a um ponto de tanto desgaste, não é, que começam a meter baixa, ou isto, ou aquilo... as pessoas desinvestem, deixam de ter prazer em trabalhar [...] um Técnico que chega a um ponto de saturação quer é sair, ou procurar outra coisa, ou até procurar... entra em baixa porque não aguenta e é humano, é tão compreensível! (Luísa, entrevista).

As narrativas dão conta de um estado de fadiga intelectual (Alter, 1999)¹⁶⁶ que parece emergir de uma luta contínua entre as propostas e exigências da Organização

¹⁶⁶ O autor refere-se a esta fadiga intelectual – *autosurmenage* – como consequência ou preço a pagar pela diferença que os inovadores querem fazer na Organização, nomeadamente trabalhar e investir intensamente na sua actividade. Este fenómeno que Alter (1999: 154-155) descreve como um processo no qual intervêm vários mecanismos produzidos entre os actores e a Organização aparece claramente nas experiências narradas pelas autoras do nosso estudo e, tal como o autor argumenta, ele parece ser o preço de uma luta incessante entre a oferta (cultural, de emprego, de trabalho, de recursos, de formação, de identidade) da Organização e as expectativas das autoras. Apesar de terem procurado na equipa um pilar,

(ofertas culturais e simbólicas) e o imaginário motor (Enriquez, 1992) das autoras que as mobilizava a construir, propor e manter “*uma equipa com identidade*”, que “*marcasse pela positiva*” e que assegurasse um espaço reconhecido no interior e no exterior da Organização a uma nova categoria profissional no campo do trabalho e da profissão.

Os sentimentos, narrados pelas autoras quer em relação a si próprias, quer em relação às suas colegas de trabalho, de cansaço, descompensação, *stress*, desinvestimento, rendição são experienciados com alguma mágoa e contrastam entre o que pensam das suas potencialidades para o trabalho e a sua capacidade real de resistência às condições de trabalho (por ausência – de meios concretos – e por presença – de pressão e de incompreensão). Os sistemas cultural, simbólico e imaginário (astucioso) da Organização parecem ter vencido o imaginário motor da equipa e dos indivíduos (Enriquez, 1992). O investimento dos membros da equipa na diferença e o não reconhecimento (Davezies, 1993; Dejours, 1993) significam um custo alto para as autoras – o sofrimento (Dejours, 1993, 1998) – e o preço a pagar (Alter, 1999) é essa fadiga pelo excesso de trabalho e de luta no campo social do trabalho com repercussões intensas ao nível individual, psíquico e emocional das autoras.

A experiência do momento presente, face ao ‘estado das autoras’, contrasta com os sentimentos vivenciados inicialmente, no momento da constituição da equipa e durante o primeiro ano de trabalho.

Estou integrada numa equipa muito jovem, onde a minha experiência cruzada com o entusiasmo das colegas, só podia resultar de forma positiva. (Beatriz, registo biográfico escrito). Para mim é fantástico, como pontapé de saída, estar integrada numa equipa assim. (Beatriz, entrevista);

[...] foi uma das coisas que, realmente, ainda hoje eu não percebo como é que é possível, como é que foi possível, e acho que, realmente, este pessoal é espectacular nesse sentido, os primeiros, quer dizer, nós chegámos aqui completamente às cegas e viemos, fomos desenrascando, não é? E não houve desistências, que realmente é espantoso, depois de tudo o que uma pessoa passou, porque realmente passámos, passámos, ainda passamos, obviamente. (Luísa, entrevista);

“uma solidariedade do meio” (Alter, 1999: 155) como ajuda e suporte – “porto de abrigo” – para os membros do grupo, o investimento da Organização na sua “destruição” (reorganização do serviço, divisão dos membros da equipa, suspensão das reuniões da equipa) e as “normas constringedoras” (*Ibidem*) do meio (a equipa) tanto no plano moral do trabalho, como das relações parecem intervir indiscutivelmente na capacidade das autoras e nas suas emoções, dando conta de uma “*rendição por cansaço*” (Beatriz).

Eu despedi-me delas na última reunião, dizendo que tinha sido um privilégio trabalhar com elas, tinha sido uma honra ter estado a coordenar um punhado de gente tão interessante quanto elas são. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

A relação e a diferença que estabelecem entre o momento actual e o momento inicial de constituição da equipa e as características das autoras, permite-nos identificar essa relação estreita entre contexto social e funcionamento individual da personalidade dos actores. De acordo com Aubert e Gaulejac (1991: 246), “as influências e interacções entre as regras, os procedimentos, os empregos do tempo, a organização do espaço, o dispositivo de controlo, as modalidades de sanções e de recompensas, etc., e os afectos, os sentimentos, a culpabilidade, o prazer, a angústia, a depressão, etc., são constantes e contínuas”. A consideração destas influências e interacções levou Huguet (1983) a propor o conceito de “estrutura de solicitação” o qual, de acordo com a autora, permite identificar as mediações que organizam a relação dos sujeitos a um contexto social. Trata-se de uma noção que, segundo Aubert e Gaulejac (1991: 246) integra ao mesmo tempo “as práticas e as representações sociais individuais, a experiência vivida e as manifestações psicológicas e afectivas que estão subjacentes, o que permite identificar como se faz a ligação entre o pulsional e o social”.

Assim, da análise estrutural do discurso das autoras (nomeadamente da Beatriz e da Luísa) podemos identificar um conjunto de conjunções e de disjunções nos atributos que reconhecem às colegas fazendo intervir momentos distintos das suas trajetórias (momento da constituição da equipa e momento actual – à data da realização deste estudo) em articulação com atributos pessoais reconhecidos, dando conta do impacto das práticas e das representações nas experiências vividas pelas autoras e nas suas manifestações psicológicas e afectivas.

Momento inicial	Momento actual
Muito interessantes /	Descompensadíssimas
Excelentes Técnicas /	Sem prazer em trabalhar, desinvestem
Lutadoras /	Desgastadas, rendidas

Entre o passado, ainda relativamente recente, e o presente existe um desencanto crescente, provocando situações de frustração, de fadiga, (Alter, 1999) mesmo de debilidade¹⁶⁷, situação que a Palmira interroga:

A maior parte das minhas colegas está de atestado médico, há muita gente nesta equipa que não está bem! Portanto, alguma coisa se passa, não é?! (Palmira, entrevista).

Esta interrogação é paradigmática das emoções experienciadas por um número significativo de Técnicas da EMAT, emoções e afectos que decorrem precisamente deste desencontro entre pulsões e expectativas e experiências reais no contexto social, entre um desejo de investimento real no trabalho e na profissão com vista à construção de uma identidade para si e para o outro e a impossibilidade vivida de o conseguirem pela pressão que sofrem no trabalho, acompanhada pelo não apoio e, até, não reconhecimento do seu trabalho, por parte dos seus superiores. O desconforto actual das autoras face ao seu trabalho emerge da sua insatisfação que se traduz em frustração e em fadiga, levando-as a renderem-se na luta. Traduzido em manifestações psicológicas e afectivas, o custo do seu investimento significa um preço demasiado alto experienciado intimamente, mas também solidariamente. É nesse sentido que apontam os argumentos, nomeadamente da Luísa “*este pessoal é espectacular*”, e da Noémia “*eu acho que elas [as chefias] têm muita sorte com os Técnicos que têm*”, atribuindo as causas da sua situação actual ao contexto social experienciado (organização do trabalho, pressão exercida pela Organização, não reconhecimento dos superiores, reestruturação da EMAT e divisão dos membros da equipa), especialmente a partir do momento da reorganização da equipa, que a Carlota identifica e argumenta como o “dia da decisão”.

Pronto, naquele dia, foi um dia bastante pesado para todos, porque foi um dia assim bastante complicado, lembro-me perfeitamente, que foi assim um dia pesado para todos, porque foi um *dia de decisão*, um dia de definir: quem é que vai para ali, quem é que não vai, quem é, quem é que fica... Pronto, e sei que havia pessoas que queriam ficar cá. (Carlota, entrevista).

Apesar de as autoras atribuírem a maior parte das causas do mal estar psicológico que experienciam aos dispositivos organizacionais (Aubert e Gaulejac, 1991), mobilizando procedimentos projectivos defensivos (Dejours, 1989), algumas delas fazem também apelo a características individuais ao longo das suas narrativas que poderão contribuir para a organização e predominância de determinadas representações

¹⁶⁷ Através da observação que realizámos, pudemos constatar um número significativo de pessoas com atestado médico.

do seu trabalho e do contexto social levando a acentuar experiências singulares e dolorosas.

E eu, agora, como já estou assim [grávida de sete meses], muito pesada e já começo a ter a cabeça noutra... perspectiva... para a semana já estou a pensar ficar a descansar um bocadinho... (Antónia, entrevista);

Eu, às vezes, penso assim: “Meu Deus, quer dizer, tenho 26 anos, ainda não tive filhos porque acho sempre que ainda não está na altura certa, que ainda não tenho tudo o que quero para lhes oferecer...” e, depois, acabo por ter este trabalho, em que tenho essa responsabilidade de definir... quer dizer, é muito... é de mais! (Filomena, entrevista);

Às vezes encontro as minhas dificuldades por ser assim, se calhar pensam que o meu sentido crítico está ausente. Não está ausente de maneira alguma. Portanto, até pareço muito despistada, depois, é engraçado que não é nada assim. Aparentemente até sou desprendida, despistada e não sei quê, mas magoo-me aqui e ali, magoam-me, deixo -me magoar ainda aqui e ali... (Beatriz, entrevista);

Pronto, eu também sou uma pessoa, como disse a Dr^a H à bocado, eu não consigo dizer que não às pessoas, às vezes dou-me mal com isso, pronto, e tento... se calhar, faço muitas coisas ao mesmo tempo, e se formos a ver... se calhar, não faço aquilo que gostaria de fazer. [...] e... e infelizmente, depois a Carlota é pau para toda a colher, e eu depois não consigo dizer que não às pessoas, pronto. (Carlota, entrevista);

Os meus problemas de saúde não foi só por causa do trabalho, não foi só... (Maria, entrevista).

O recurso a idiossincrasias particulares por parte das autoras, por vezes relacionando-as directamente com o modo como experienciam a situação actual, leva-as a identificar não apenas causas externas no contexto social mas também internas ao indivíduo. Apelando, por vezes, ao que consideram ser características da sua personalidade que contribuem para uma determinada apropriação e experiência do contexto social, deslocam as causas do seu sofrimento actual do exterior para o interior do indivíduo. As autoras não projectam apenas no exterior a ameaça interna do sofrimento (Dejours, 1989; Aubert e Gaulejac, 1991) enquanto defesa projectiva (Dejours, 1989), mas reconhecem, também, um *locus de controle* interno¹⁶⁸ (Rotter,

¹⁶⁸ O conceito de *locus de controle* é oriundo da Teoria da Aprendizagem Social (Rotter, 1966) e visa esclarecer a importância e o modo como os indivíduos percebem a causalidade dos acontecimentos, nomeadamente aqueles que os afectam directamente. Assim, o *locus de controle interno* indica que os indivíduos acreditam que o que lhes está acontecendo é resultado do seu próprio comportamento, ao mesmo tempo que percebem a possibilidade de controlarem esses acontecimentos. Pelo contrário, o *locus de controle externo* indica que os indivíduos atribuem as causas dos acontecimentos que experienciam a factores que lhes são alheios e exteriores e acreditam que a sua vida é dominada por forças que não controlam.

1966; 1982) que lhes poderá permitir assegurar algum auto-controle mobilizando-as, ainda, na busca de soluções alternativas para o sofrimento, a fadiga e a doença. Apesar dos constrangimentos vividos, reconhecidos e narrados do contexto social de trabalho com forte incidência ao nível psicológico e emocional das Técnicas da EMAT, elas identificam espaços de autoria, singulares e íntimos, que poderão ser potencialmente geradores de saídas do jogo (Alter, 1999) alternativas e configuradoras de identidades desejadas.

É engraçadíssimo que as colegas consideram que eu tenho uma função terapêutica, e eu acho isso engraçadíssimo, e que, pronto, não é dito por mim... Pronto, talvez atendendo à experiência, e não sei quê, gosto de estar no meio delas, gosto de diluir alguns conflitos, portanto, eu sou uma apaziguadora, digamos assim, e eu gosto muito, gostei muito dessa ideia de ser terapeuta da equipa [ri-se]. (Beatriz, entrevista);

Pronto... é assim, em termos de desenvolvimento, pronto, eu... eu se calhar, também já tem a ver com a idade, também comparando com as colegas, não é, já tenho mais experiência, se calhar, profissional, em que se calhar consigo fazer, ou criar barreiras em termos emocionais para me proteger e para, depois, eu fazer um trabalho com algum rigor, porque se me deixo envolver, então... [...] eu sou uma pessoa muito prática, eu tenho os pés muito bem assentes na terra, é assim, não divago, nem... [...] tem-me ajudado ser assim e eu acho que tenho algum bom senso e isso ajudou-me muito... (Luísa, entrevista).

O contexto social de trabalho apresenta-se, assim, como um espaço de interações múltiplas onde as relações e emoções são experienciadas intensamente, reflectindo uma interactividade entre os afectos, as representações, os dispositivos e as práticas sociais (Aubert e Gaulejac, 1991). Se esta interactividade se reflecte, frequentemente, nas emoções das autoras do nosso estudo de modo doloroso, parecendo vencê-las um cansaço no empreendimento (Alter, 1993, 1999) pela conquista de um espaço identitário reconhecido e vivido (Dubar, 1997a), as narrativas são, também, indiciadoras de uma certa mobilização para a criação de um espaço regulamentar (Alter, 1993) que lhes permita assegurar um “micro corporatismo” (Segrestin, 1984) procurando proteger os seus conhecimentos e estabilizar a sua identidade.

4.4 Contexto de Trabalho: espaço-tempo de (re)construção de representações e de identidade(s)

O que temos vindo a referir neste capítulo permite identificar um processo dinâmico de tensões e alianças, acções e reacções que mobilizam os actores no contexto social de trabalho para a construção de uma identidade a partir da emergência de uma categoria profissional nova à qual acederam no momento da sua produção enquanto designação socioprofissional.

É um acesso que tem um enquadramento legal¹⁶⁹, assimilado pela Organização – Centro Distrital de Segurança Social – ao qual está subjacente a constituição de equipas multidisciplinares. A multidisciplinaridade assumida pela Organização¹⁷⁰ que permite o acesso ao trabalho/emprego actual das Técnicas é um factor importante para a identificação desta equipa no interior da Organização: para as Técnicas que a integram, para as chefias¹⁷¹, e para as outras Técnicas/equipas de Acção Social da Organização.

Esta inovação no interior da Organização, nomeadamente na acção social, associada à emergência da categoria socioprofissional de ‘Assessor Técnico dos Tribunais’ e à admissão de elementos novos do exterior da Organização¹⁷² para a constituição da equipa conjugaram-se na estruturação de uma representação¹⁷³ (Doise, 1973; Jodelet, 1989; Sainsaulieu, 1997; Silva, 2003), que foi sendo apropriada ao longo da constituição e construção da equipa, mobilizadora da acção das Técnicas tendo em vista a sua diferenciação no interior da Organização por referência a outras equipas e,

¹⁶⁹ Lei n.º147/99 de 1 de Setembro e Decreto-Lei n.º332-B/2000 de 30 de Dezembro.

¹⁷⁰ Refira-se que nem todos os Centros Distritais de Segurança Social a nível nacional assumiram a constituição de equipas multidisciplinares. Tendo nós conhecimento deste facto, não sabemos, contudo, as razões que o determinaram.

¹⁷¹ Apesar de tanto as Técnicas da EMAT como as chefias se pronunciarem favoravelmente sobre a importância da multidisciplinaridade neste como noutros campos de intervenção social, são mobilizadas categorias de valoração distintas por umas e por outras, aspecto a que nos referiremos no capítulo seguinte.

¹⁷² A grande maioria das Técnicas acederam a este trabalho/emprego através de celebração de um contrato individual de trabalho ao qual já nos referimos anteriormente.

¹⁷³ Conforme refere Sainsaulieu (1997: 214), “toda a representação incide sobre um objecto e resulta da actividade psíquica de alguém, é uma forma de conhecimento, onde aquele que conhece se recoloca no que conhece. Organização durável no plano cognitivo, interacção com o acontecimento, determinismo social, mas também informação específica sobre o real, as representações reflectem certamente o lugar de indivíduo na estrutura social, mas também a maneira como dela toma conhecimento e como reage ao acontecimento”. Em trabalho anterior (Silva, 2003), já nos detivemos sobre o(s) conceito(s) de representação(ões) e sua articulação com a profissão, nomeadamente no capítulo 2 da obra referenciada.

consequentemente, à construção de uma identidade específica para si e para os outros (Dubar, 1997a) no interior e no exterior da Organização.

Ao longo deste capítulo apresentámos e discutimos os elementos intervenientes neste processo de estruturação das representações das autoras do nosso estudo, ao nível do contexto de trabalho, percorrendo, tal como as autoras nas suas narrativas, a trajectória de construção e reconstrução dessas representações. Esta(s) trajectória(s) é(são) atravessada(s) por mediações (Pagès et al., 1992; Enriquez, 1992) várias, mas também por histórias singulares que intervêm no modo como as autoras se apropriam e (re)posicionam do/no espaço social de trabalho na busca de uma identidade e permitem-nos aceder à compreensão de que a identidade, nomeadamente profissional, não é uma aquisição definitiva e estável (Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000). Trata-se de uma (re)construção permanente, que se tem acentuado a partir dos anos 80, em grande medida determinada pelos movimentos do capitalismo e pela dinâmica histórica das empresas (Dubar e Tripier, 1998) provocando dinâmicas de (des)-(re)-profissionalização pela destruição, recomposição de postos de trabalho e formas de emprego/desemprego, mas também pela (re)configuração de novas áreas de intervenção, de organização do trabalho e de gestão do emprego que levam à constituição de novas profissões (*Idem*) ou, ao que alguns autores denominam, de profissionalismo (Larson, 1977; Freidson, 2001).

Dando conta destas dinâmicas, emergentes dos novos contextos sócio-económicos, de trabalho e profissionais, são vários os estudos empíricos (entre outros, referimos os de Sainsaulieu, 1997; Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998; Alter, 1996) que mostram, como referem Dubar e Tripier (1998: 228) esta tendência permanente, nomeadamente a partir dos anos 80, “de uma mutação importante que fez emergir, não apenas um modelo de empresa, mas também novas formas de profissões tornando estas questões da identidade e da socialização profissionais componentes essenciais da competitividade económica, ao mesmo tempo que um aspecto crucial daquilo a que Castel chama a nova questão social”.

Assim, a distinção clássica da Sociologia das Profissões (anglo-saxónica) entre profissões e ocupações, uma distinção/oposição relativamente estável até finais dos anos 70, apesar de já anteriormente interrogada por diversos autores (conforme salientámos no capítulo anterior), é decisivamente posta em causa pelas circunstâncias económicas e sociais, culturais e políticas mobilizadas pelo processo histórico.

Os estudos empíricos levados a cabo por diversos investigadores (entre eles, os que referimos anteriormente), evidenciam precisamente um processo dinâmico da construção das identidades colectivas herdadas do crescimento (Sainsaulieu, 1997) e (re)construídas em função das “situações quotidianas de troca, de poder e de encontros, exigidas pela organização do trabalho” (*Idem*: 220), configurando lógicas de acção e o sentido das trajectórias profissionais em função da sua direcção ou mobilidade e o significado atribuído pelos autores dessas trajectórias (Dubar e Tripier, 1998).

É neste sentido que apontam, por exemplo, os trabalhos de Sainsaulieu (1988 e 1997) e os de Dubar (1997a e 1998). Ambos os autores desenvolveram estudos num número significativo de empresas, públicas e privadas em França, ao longo dos anos 70, 80 e 90, dando-se conta de alterações ao longo dos anos no modo de ser actor no campo do trabalho (Dubar e Tripier, 1998). Ao identificarem diferentes modos de identidade no trabalho, sistematizaram-nos em vários modelos (Sainsaulieu, 1997) ou formas ideal-típicas (Dubar e Tripier, 1998), diferentes nos anos 70 e nos anos 90, dando conta de algumas alterações nesses modos de ser no trabalho ao longo daquele período, os quais apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 4.1
Sistematização e articulação entre diferentes modelos propostos
sobre as identidades no campo do trabalho¹⁷⁴

Autores	Sainsaulieu		Dubar		Alter
	Anos 70	Anos 90	Anos 70	Anos 90	Anos 90
Modelos	Retirada	Regulamentar	Excluído	Fora do trabalho	Excluídos
	Fusão	Profissional de serviço público	Bloqueado	Categorial	Conservadores
	Negociação	Comunitário			
	Afinidade	Profissional	Independente	De rede	Inovadores
		Mobilidade	Promoção	Empresa	
		Empresa			

¹⁷⁴ A sistematização que aqui apresentamos tem como fontes privilegiadas de informação as obras dos diferentes autores aqui referenciados, nomeadamente: Sainsaulieu (1988 e 1997); Dubar (1997a) e Dubar e Tripier (1998); Alter (1995). Os modelos que identificamos são descritos em pormenor nas obras referidas, descrição na qual não nos detemos neste trabalho, pelo que para um melhor conhecimento e maior aprofundamento destes modelos remetemos para a leitura dessas obras.

Do estudo que realizámos e tomando, também, como referência os estudos dos autores antes identificados, podemos compreender, de modo indutivo, pela análise das narrativas, três formas identitárias ideal-típicas como teorias indígenas da profissão (Dubar e Tripier, 1998). Este processo indutivo de análise das narrativas permitiu-nos identificar trajectórias subjectivas (identificadas no capítulo anterior) e mundos vividos do trabalho (apresentados no capítulo anterior e ao longo deste capítulo) que desenham lógicas subjectivas que se podem basicamente agrupar em três formas identitárias predominantes, ou seja, identidades estruturadas em torno do “ofício”, do “colectivo de trabalho” e da “função” que passamos a apresentar.

4.4.1 Identidade estruturada no *ofício*

É uma forma identitária que se caracteriza por uma forte mobilização na/pela actividade profissional, numa pertença à organização individualizada e particularmente centrada na realização de projectos profissionais e pessoais (modelo da mobilidade de Sainsaulieu).

A trajectória profissional pauta-se por um ‘nomadismo por opção’ e, por isso, estão dispostas a sair do trabalho/emprego actual se nele não encontrarem as condições de concretização do seu projecto profissional e/ou pessoal. No caso das autoras do nosso estudo, a experiência ou o mundo vivido do trabalho frustrou as suas expectativas, criando uma fadiga intensa (Alter, 1999) sem qualquer tipo de recompensa afectiva e, nesse sentido, estão dispostas a procurar outros espaços onde se invistam no ofício que representam como condição de realização.

Assumem-se “actores de si” (Sainsaulieu, 1997: 233), ou seja, “as suas energias pessoais estão centradas na conquista de uma integração social e de um reconhecimento pessoal”. Neste sentido, as autoras mobilizam-se por uma autonomia (identidade de rede de Dubar) no modo de pensar o trabalho, distanciando-se dos modos dominantes de o conceber, dentro ou fora da equipa de trabalho, e dos actores em presença. Assim, configuram-se no espaço de acção enquanto sujeitos (Enriquez, 1992) e assumem-se como transgressoras (Alter, 1999) ao definiram-se face ao contexto de trabalho como ‘inconformistas’. Desejam e procuram projectos estruturantes da sua acção, identificando e mobilizando estratégias inovadoras (Alter, 1996; 1999), embora possam

progressivamente perder a capacidade de exercer o seu poder (Alter, 1993) no contexto de trabalho. E, neste caso, a saída do jogo que privilegiam é a partida, representando a sua própria mobilidade um meio de melhor poder exprimir a sua energia (Alter, 1999).

Em síntese, a *identidade de ofício* implica uma trajectória subjectiva que se caracteriza por um ‘nomadismo por opção’, centrando-se na importância atribuída ao projecto profissional e pessoal e à actividade profissional. O mundo vivido do trabalho é pautado predominantemente pela autonomia, situando-se no contexto de trabalho como ‘inconformistas’ face às regras instituídas e aos discursos dominantes supondo, por isso, uma predisposição para a mobilidade externa.

4.4.2 Identidade estruturada no *colectivo de trabalho*

Nesta forma identitária é predominante a importância atribuída ao colectivo de trabalho, à equipa, à comunidade (modelo comunitário de Sainsaulieu). O colectivo de trabalho é a referência e assegura a coerência, o suporte emocional – é o “bálsamo”, o “porto seguro” (Júlia) – de que necessitam para continuar a investir no trabalho e na actividade profissional. Existe uma forma especial de ligação aos colegas, aos chefes e às condições de trabalho que traduz “um espírito comunitário, sobretudo quando o emprego, ou o conjunto da empresa, estão ameaçados” (Sainsaulieu, 1997: 254).

A experiência do contexto de trabalho, no caso das autoras do nosso estudo, foi gradativamente defraudando as expectativas, mas compensa esporadicamente a nível afectivo e emocional. A equipa, a coordenadora, o colectivo de trabalho de referência continua a assegurar o suporte emocional. Neste sentido, os indivíduos são predominantemente orientados pela heteronomia (Gorz, 1991; Enriquez, 1992), ou seja, pelas regras do grupo de referência. Existe uma espécie “de unanimismo fazendo do colectivo de trabalho uma protecção” (Dubar e Tripier, 1998), repousando na identificação ao chefe. É um unanimismo que Sainsaulieu (1997) designa pela figura profissional de “actor de massas” predominante no “mundo doméstico” (Boltanski e Thévenot, 1991).

As suas trajectórias subjectivas pautam-se por um ‘nomadismo por necessidade’, em que a mobilidade e progressão se encontra bloqueada (identidade categorial de Dubar), atribuindo uma grande importância ao emprego e à sua manutenção/

estabilidade. Daí mobilizarem, no contexto de trabalho, estratégias de ajustamento, no sentido de se precaverem contra a exclusão (Alter, 1996) do/no emprego, acreditando que a sua referência ao colectivo de trabalho e a consolidação deste último lhes assegura a ligação ao ofício e à nova categoria profissional.

Em síntese, esta forma identitária que designamos de *colectivo de trabalho*, define-se por uma trajectória subjectiva em que predomina o ‘nomadismo por necessidade’ existindo, por isso, uma forte expressão e investimento na manutenção do trabalho/emprego. Face aos constrangimentos do contexto de trabalho desenvolvem estratégias de ‘ajustamento’ e procuram e descobrem no colectivo de trabalho, na equipa, uma comunidade de referência que lhes assegura uma identidade para si, e o suporte na negociação da sua identidade para o outro (Dubar, 1997a).

4.4.3 Identidade estruturada na função

Esta forma identitária caracteriza-se, predominantemente, pela importância atribuída à evolução contínua no interior da Organização (identidade de empresa, Dubar e Sainsaulieu) e, consequentemente, pelas fortes expectativas de mobilidade e promoção internas, bem como pela função a desempenhar. Traduzem, por isso, trajectórias subjectivas ‘expectantes’ que dão conta de experiências reais de mobilidade ascendente ou horizontal nas quais os indivíduos experienciam um reconhecimento dos superiores pelo seu trabalho.

Centrados no desejo de responsabilidade no trabalho (Dubar e Tripier, 1998), a experiência actual e o acesso, provisório ou não, a uma nova categoria profissional no interior da Organização aumenta as expectativas de promoção e de realização pessoal e profissional, investindo no trabalho e reconhecendo-se nas regras do jogo (Ricoeur, 1990) ditadas pela Organização, como expressivamente argumenta a narradora.

É assim, eu acho que foi por causa disto, se quer saber a minha sinceridade, eu acho é porque, de facto, onde estou eu estou, eu trabalho, empenho-me, eu acho que sou uma pessoa extremamente disponível, aceito muito bem o que me dizem, eu nem sequer levo a mal, eu acho que se me vem uma orientação, à partida, a orientação vem, quer dizer, sou uma pessoa sempre disponível, resmungo, resmungo, resmungo, mas faço. [...] pronto, não sei se é por uma questão da minha postura e da minha personalidade, eu quando dou por ela as coisas já estão quase todas sob o meu comando [ri-se], eu não consigo explicar porquê, as minhas

colegas têm a mania de dizer que eu sou muito mandona, se calhar sou, não sei, sei que quando dou por ela as situações estão no meu...” (Ilda, entrevista).

O estatuto, real ou desejado, mobiliza as autoras a criarem mais alianças que tensões no contexto de trabalho e com os superiores, e a desenvolverem estratégias de ‘afinidade’, identificando-se com as regras instituídas. São predominantemente heterónomas (Gorz, 1991; Enriquez, 1992) pela identificação ao discurso dominante e, por isso, também “conservadoras activas” (Alter, 1996). Trata-se de assegurar um lugar compatível com as suas expectativas no interior da Organização, pelo que o seu investimento no trabalho e na actividade profissional está fortemente associado à função que desempenham ou podem vir a desempenhar na hierarquia.

São “actores estrategos” (Sainsaulieu, 1997), partilhando a cultura da negociação, ou seja, têm “o poder de fazer admitir a sua função, as suas práticas e, em definitivo, o seu papel social” (*Idem*: 233), procurando conquistar aliados e estabelecer coligações.

Em síntese, esta forma identitária configura-se por uma mobilização predominante dos indivíduos pela *função* a desempenhar que lhes assegure o lugar desejado, ou seja, a evolução contínua. Esta função é conquistada pelo investimento no trabalho e pela submissão às regras estabelecidas, o que justifica desenvolverem estratégias de ‘afinidade’ que lhes permita aceder às suas expectativas.

O que acabámos de apresentar, procurando caracterizar cada uma das formas identitárias que emergem das narrativas do nosso estudo, podemos agora sistematizar no quadro 4.2, articulando as trajectórias subjectivas e os mundos vividos do trabalho na construção dos modos de ser actor no trabalho.

Quadro 4.2**Formas identitárias no trabalho**

Formas identitárias	Trajectórias subjectivas	Mundos vividos do trabalho
<i>Ofício</i>	Nómadas por opção	Autonomia “actor de si” Estratégias de inconformismo
<i>Colectivo de trabalho</i>	Nómadas por necessidade	Especialidade “actor de massas” Estratégias de ajustamento
<i>Função</i>	Expectantes	Responsabilidade “actor estrategico” Estratégias de afinidade

Os ideais-tipo por nós identificados através de um processo indutivo de análise das narrativas das autoras do estudo de caso que realizámos não se distanciam significativamente dos modelos (Sainsaulieu, 1997) ou das formas ideal-típicas (Dubar e Tripier, 1998) produzidas por Sainsaulieu, Dubar e Alter nos anos 90, a partir de estudos levados a cabo por equipas de investigadores em empresas francesas.

No nosso estudo pudemos construir três ideais-tipo agregadores das diferentes trajectórias subjectivas e mundos vividos no trabalho, enquanto Sainsaulieu (1997) identificou nas suas investigações seis modelos e Dubar (1997a; 1998) quatro formas ideais-típicas. Este facto, pode estar relacionado com a dimensão do universo de estudo, pois tanto as investigações de Sainsaulieu, como de Dubar e Alter se reportam a universos muito maiores do que o nosso, e correspondendo a diferentes contextos organizacionais (nomeadamente empresas públicas e privadas). Contudo, existem bastantes similitudes entre as formas identitárias emergentes do nosso estudo e algumas das que foram identificadas por aqueles autores, conforme identificámos na apresentação anteriormente efectuada e que sistematizamos no quadro 4.3, no qual estabelecemos uma articulação entre os ideais tipos emergentes do nosso estudo com os dos outros estudos anteriormente referidos.

Quadro 4.3

**Formas identitárias no trabalho identificadas nos anos 90
e no estudo que aqui apresentamos**

Autores Formas identitárias	Sainsaulieu (1997)	Dubar e Tripier (1998)	Alter (1996)
<i>Ofício</i>	“Mobilidade”	“De rede”	“Inovadores”
<i>Colectivo de Trabalho</i>	“Comunitária”	“Categorial”	“Excluídos”
<i>Função</i>	“De empresa”	“De empresa”	“Conservadores activos”

As diferentes formas identitárias identificadas – nos estudos que referimos e no nosso – reflectem a apropriação subjectiva pelos actores do trabalho e do contexto onde ele se desenvolve apropriação que inclui trajectórias e expectativas singulares.

Neste sentido, o facto de se pertencer a uma mesma categoria profissional, de se trabalhar num mesmo sector de actividade ou numa mesma área de intervenção, de se integrar um mesmo colectivo de trabalho não induz a uma forma única e unificada de ser e estar no trabalho e na profissão, ou seja, de ser actor no campo do trabalho (Dubar e Tripier, 1998). Pelo contrário, trata-se de uma mobilização particular e dinâmica (Dubar, 1997a; Alter, 1999) na qual intervêm trajectórias passadas e projectos futuros, representações e interacções (Berger e Luckman, 1991; Hughes, 1996; Sainsaulieu, 1997) que incluem emoções particularmente densas (Aubert e Gaulejac, 1991; Alter, 1999) e, muitas vezes, únicas, dando conta de experiências e estratégias identitárias diversificadas conforme documentámos ao longo deste capítulo.

Uma questão que se coloca, a saber: se todas estas formas identitárias poderão beneficiar de um reconhecimento social, de uma legitimidade, senão igual, pelo menos positiva, de modo a concorrerem, em conjunto, para a produção da sociedade (Touraine, 1955)? Trata-se de uma questão pertinente, levantada por Dubar e Tripier (1998: 243), pois, tal como os autores reconhecem, parece existir uma tendência para as organizações “valorizarem um único modelo, desvalorizando os outros, provocando desgastes e sofrimentos”.

4.5 – Sumário

Neste capítulo apresentamos uma discussão teórica e empírica acerca das interações que se estabelecem no contexto de trabalho e contribuem para a construção de identidade(s). Neste sentido, procuramos identificar essas relações essenciais, sustentadas por diversos autores (Etzioni, 1973; Aubert e Gaulejac, 1991; Hughes, 1996; Dubar e Tripier, 1998, entre outros), entre organização e profissão e construção da identidade.

Começamos por discutir o conceito de organização enquanto sistema complexo (Pagès et al., 1992; Enriquez, 1992) e contexto no qual intervêm diferentes instâncias mediadoras (*Idem*), nomeadamente organizacional, grupal e individual (Enriquez, 1992), mobilizando contributos de diferentes disciplinas, nomeadamente da psicologia, psicanálise, sociologia e psicossociologia.

Enquanto sistema complexo, a organização define-se por integrar um sistema cultural, simbólico e imaginário (Aubert e Gaulejac, 1991; Enriquez, 1992), sistemas estruturantes, não só das representações, mas também das identidades dos actores que a integram enquanto espaço-tempo de investimento privilegiado. São sistemas que intervêm nas dinâmicas de interacção das autoras do estudo que realizámos e a Organização na qual desenvolvem o seu trabalho, contribuindo para a (re)construção das suas representações (Doise, 1973; Jodelet, 1989; Sainsaulieu, 1997) sobre o contexto de trabalho e sobre o modo de nele serem actores (Dubar e Tripier, 1998).

Salientamos a relevância de algumas instâncias mediadoras (Pagès et al. 1992; Enriquez, 1992) nas dinâmicas de interacção e na estruturação das representações das autoras, nomeadamente a organização, cuja vocação é encontrar modos de estruturação que assegurem a ordem aos fenómenos organizacionais (Enriquez, 1992), a equipa, ou grupo enquanto “lugar privilegiado para a compreensão dos fenómenos colectivos” (*Idem*: 97) e o papel do indivíduo na construção do social (*Idem*). São instâncias mobilizadoras dos sistemas cultural, simbólico e imaginário e condicionadoras das interações que as autoras valorizam ou menosprezam.

As experiências vividas no contexto de trabalho e narradas pelas autoras do estudo que desenvolvemos dão conta de relações e emoções densas que decorrem das interações estabelecidas no contexto de trabalho (Aubert e Gaulejac, 1991; Sainsaulieu,

1997; Alter, 1999) e da sua apropriação singular pelas autoras. São relações e emoções com impacto nas estratégias identitárias (Dubar, 1997a) das autoras, já que se produzem no contexto de transacções fundamentais para a construção de uma identidade para si e para o outro (*Idem*).

Apresentamos, assim, o contexto social de trabalho como um espaço de interacções múltiplas onde as relações e emoções são experienciadas intensamente, reflectindo uma interactividade entre os afectos, as representações, os dispositivos e as práticas sociais (Aubert e Gaulejac, 1991). São interacções que configuram o contexto de trabalho como um espaço-tempo de (re)construção de representações e de identidade(s), que pudemos identificar nas narrativas das autoras do estudo realizado.

As experiências idiossincráticas do contexto de trabalho e as trajectórias profissionais e de vida das autoras dão conta de diferentes modos de ser actor no trabalho (Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998) e de diferentes estratégias e formas identitárias (Dubar, 1997a). À semelhança de outros autores (Sainsaulieu, 1988, 1997; Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998 e Alter, 1996) o estudo que desenvolvemos permitiu-nos identificar três ideais-tipo que consideramos configurarem as diferentes estruturas identitárias das autoras do nosso estudo. Estas diferentes estruturas que articulam trajectórias subjectivas e mundos vividos no trabalho (Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998), exprimem a singularidade das apropriações pelos actores da sua trajectória, do trabalho, das interacções e das emoções, apropriações fundamentais para construção da sua identidade, nomeadamente profissional, como salientam diferentes autores (Segrestin, 1984; Sainsaulieu, 1988, 1997; Aubert e Gaulejac, 1991; Davezies, 1993; Dejours, 1993; Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998) por nós referenciados ao longo deste capítulo.

Neste capítulo procuramos identificar e fundamentar a importância das interacções estabelecidas no contexto de trabalho e o modo como delas se apropriam os actores na (re)construção da sua identidade. No entanto, esta apropriação tem também subjacente trajectórias, dispositivos e disposições de formação fundamentais nas dinâmicas de estruturação da identidade e de reconhecimento social (Barbier, 1996a e b; Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998), aspectos que abordaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 5

Formação, Trabalho e Dinâmicas Identitárias

« Une des entrées les plus fécondes pour comprendre l'engagement d'un individu en formation est de s'interroger sur les transformations identitaires qu'il a connues à travers ses expériences scolaires, sociales et professionnelles, et sur la signification qu'il accorde globalement à ces transformations dans leur environnement social. »

(Barbier, 1996a: 22)

Introdução

As relações entre formação e trabalho ao longo da história da construção e constituição destes campos não são relações estáveis e podem ser percebidas no contexto da produção social, económica e política de ambos os campos. Faremos, assim, uma breve incursão pela história dessas relações, em jeito de uma síntese ilustrativa sobre a configuração das relações anunciadas, para nos determos um pouco mais no período recente, ou seja, a partir dos anos 70.

O campo da formação e o do trabalho constituíram-se historicamente com uma relativa autonomia, mesmo dicotomia (Santos, 1989). Como Santos (1989: 20) reconhece, esta dicotomia “começou por significar a existência de dois mundos com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo, quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro”. No entanto, importa, também, reter que esta dicotomia se refere já a um período relativamente recente da história – o primeiro período do desenvolvimento capitalista – e que a evolução do próprio conceito de trabalho e o modo como a actividade produtiva se foi estruturando ao longo dos tempos não se traduziram sempre na autonomia dos campos em questão. Como assinala Petitat (1982: 76), “nas cidades da Idade Média, a aprendizagem directa é a regra, a escola a excepção”, dando conta, precisamente, de uma íntima relação entre espaços sociais que asseguram a formação, ou aprendizagem para o trabalho, e aqueles onde se exercem as actividades produtivas (Correia, 1996), ou seja, é no interior das corporações medievais que se realiza a aprendizagem dos ofícios¹⁷⁵.

No entanto, ao contrário das actividades artesanais, nas quais os saberes manipulados se constituíam entre um misto de secretismo e de complexidade só reconstituíveis por via directa e oral (Petitat, 1982), a actividade comercial emergente no século XIV em Florença supunha a manipulação de linguagens simbólicas susceptíveis de serem reproduzidas em contextos e tempos diferentes dos da sua utilização (Correia, 1996), levando, assim, ao aparecimento de Escolas, nomeadamente votadas ao Ensino Comercial (como, por exemplo, em Florença). Os embriões dos modernos sistemas especializados de formação surgem nesta altura, “onde é

¹⁷⁵ Sobre esta relação e evolução histórica pode consultar-se, entre outros, Petitat (1982) e Correia (1996).

particularmente densa a rede de saberes susceptíveis de serem descontextualizados” (*Idem*: 18).

A esta característica dos sistemas de formação em produzirem saberes descontextualizados, simbólicos, conhecimentos científicos, teóricos e abstractos associa-se uma outra (a partir de finais do séc. XV) que é a de se constituírem em espaços disciplinares, hetero-organizados e unifuncionais (Barroso, 1993). Trata-se de um processo de racionalização da formação que desempenhou um importante papel simbólico na produção das modernas categorias educativas (Barroso, 1993; Correia, 1996) e “contribuiu para a especialização funcional dos espaços educativos tendencialmente organizados segundo lógicas substancialmente distintas das que estruturam a vida privada” (Correia, 1996: 21).

Progressivamente, também o trabalho adquire um papel social importante, não já como algo penoso e a evitar, mas uma actividade exaltante a promover, a racionalizar e mesmo a controlar (Foucault, 1975), levando a uma espécie de isomorfismo entre os mecanismos produzidos e exercidos no campo do trabalho e os que resultam da racionalização no campo da formação (Foucault, 1975; Correia, 1996).

O reforço dos mecanismos de controlo social no exercício do trabalho, a divisão social do trabalho explícita na diversificação de competências tecnológicas e organizacionais e a sua concentração em determinadas figuras profissionais, a desnaturalização da carreira operária que se fundamenta mais num poder legitimado em instâncias de formação exteriores ao trabalho, e sobre a égide do Estado, acabaram por marcar a vida das sociedades industrializadas que a Revolução Industrial despoletou e que os trabalhos de Frederick Taylor e mais tarde os de Henry Ford acabaram por naturalizar (Correia, 1996).

A par, e mesmo antes, da racionalização e organização científica do trabalho surge também legislação laboral que incide, nomeadamente, na regulamentação do trabalho infantil a qual assinala, de acordo com alguns autores, o estabelecimento da escolaridade obrigatória que marca a separação entre preparação para o trabalho e o seu exercício (*Idem*). Os debates gerados em torno desta medida produziram argumentos, que predominantemente se referem à sua eficácia para assegurar o controlo e disciplinação social, mais do que produzir valor económico, directamente referenciável à preparação para o trabalho (Melo, 1976; Philip e Philip, 1990).

Neste sentido, Correia (1991; 1996) admite que a institucionalização dos modernos sistemas educativos não tenha resultado directamente da pressão social do tecido económico em razão de exigências de qualificação dos indivíduos, mas deve ser entendida no quadro das transformações produzidas na organização do trabalho e da criação de uma ética do trabalho “cuja inculcação só pode ser assegurada por instituições distintas daquelas que asseguram a “socialização primária” dos indivíduos” (Correia, 1996: 27).

À escolaridade obrigatória e à organização científica do trabalho associa-se posteriormente, a seguir à 2ª Guerra Mundial, o conceito de relação salarial (Boyer, 1986), o qual contribuiu para a compreensão de relações pertinentes que articulam o campo do trabalho com o campo da formação, associando uma procura crescente de escolarização com regras de produção e de consumo que prometiam um crescimento económico e uma estabilidade entre formação e emprego. Boyer (1986: 18) define a ‘relação salarial’ como “o conjunto de condições jurídicas e institucionais que regem o uso do trabalho assalariado bem como a reprodução da existência de trabalhadores”, integrando um conjunto de componentes, nomeadamente: organização do processo de trabalho; hierarquia das qualificações; circulação da mão de obra dentro e fora da empresa; modalidades accionadas na definição de salários; modelos de utilização do rendimento salarial, ou seja dos modelos de consumo.

Estas componentes poderão ser explicativas da procura exponencial de formação, à qual subjaz a generalização do trabalho assalariado e o desenvolvimento de mecanismos de acesso e progressão no emprego com reflexos no aumento do consumo (Correia, 1996)¹⁷⁶. No entanto, o excedente das realizações educativas face às necessidades da maior parte das categorias de emprego (Baverman, 1974), leva a questionar as razões que fundamentam a procura de trabalho mais qualificado nas transformações tecnológicas e afins que afectam a maioria dos empregos (*Idem*), pois parece dever-se mais, conforme sustenta Correia (1996: 36), à “existência de uma

¹⁷⁶ Acresce também referir o que salienta Correia (1996: 35) sobre este aumento da procura da formação: “o prolongamento da escolaridade obrigatória, o aumento de alunos que frequentavam o ensino pós obrigatório, o crescimento das despesas públicas em educação que sustentaram um correspondente crescimento da oferta pública de educação, constituíram não só respostas a este aumento da procura optimista de educação, mas também uma expressão no campo educativo da política keynesiana do pleno emprego para cujo êxito relativo não foi estranho o retardamento da entrada dos indivíduos na vida activa (consequência do alargamento da escolaridade obrigatória), o desenvolvimento do investimento estatal e a importância crescente do sector dos serviços no tecido económico” (Correia, 1991: 47-48).

sobrequalificação de mão de obra disponível no tecido social em consequência de um crescimento auto-sustentado da oferta e da procura da educação”.

Assim, o período do capitalismo liberal e, posteriormente, o do capitalismo organizado levou a que a autonomia e, por vezes, até dicotomia, entre o campo da formação e o campo do trabalho, até então mais visível, se transformasse numa separação temporal de dois mundos intercomunicáveis configurados pela sequência formação-trabalho (Santos, 1989), a qual prometia uma estabilidade entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, entre certificação/qualificação e trabalho/emprego (Correia, 1996, 1997; Santos, 1989)¹⁷⁷. Este cenário, tendo encontrado contextos históricos mais ou menos propícios, nomeadamente durante os “trinta gloriosos anos”, é progressivamente posto em causa a partir dos anos 70, e mais acentuadamente a partir dos anos 80, dando conta da inviabilidade daquela correspondência estável.

Esta relação, ou correspondência sequencial entre formação e trabalho exige, contudo, algumas observações que decorrem do processo histórico da configuração destes dois mundos e que levam a considerar várias razões ilustrativas de uma relação não linear. Entre elas salientamos: à constituição dos sistemas especializados de formação, distintos dos sistemas de trabalho, prevaleceram mais preocupações relacionadas com o estabelecimento de uma nova ordem política e uma nova ética do trabalho que preocupações de ordem técnica; às transformações quantitativas verificadas nos anos 50 e 60 nos sistemas educativos estão subjacentes alterações produzidas nos hábitos de consumo, mais do que exigências tecnológicas do tecido produtivo; a própria organização científica do trabalho, preconizada por Taylor, leva a questionar que a utilização de tecnologias mais complexas nas unidades de produção

¹⁷⁷ A este propósito parece-nos oportuno salientar o que os autores definem de “intercomunicação dicotomizada” que se prolongou pelo estabelecimento de uma dicotomia no interior de cada um dos mundos (Correia, 1997), ou seja, e conforme salienta Santos (1989: 20), “a educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho, entre trabalho não qualificado e trabalho qualificado”, sendo que também a formação de adultos reflecte esta cisão ao definir lógicas de funcionamento internas e espaços sociais distintos para os efeitos esperados dessa formação. É, de acordo com Jobert (1993) o que reflecte no período dos “trinta gloriosos anos”, a distinção entre a denominada Educação de Adultos ou Educação Popular – mais preocupada com o desenvolvimento dos cidadãos e o aprofundamento da cidadania, sendo reconhecida como uma educação de segunda oportunidade – e a Formação Profissional – onde embora o trabalho esteja presente não é conceptualizado como um espaço susceptível de vir a ser transformado (Correia, 1997). Importa, a este respeito, identificar os pressupostos subjacentes a esta concepção de formação (*Idem*): o de que a formação se dirige aos indivíduos para lhes assegurar uma requalificação profissional e/ou pessoal que se considera imprescindível ao bom funcionamento dos espaços sociais e/ou profissionais onde se inserem; o de que as situações de formação são exteriores ao exercício do trabalho (ou porque visam objectivos sociais, exteriores ao trabalho, ou porque a produção de competências profissionais embora se subordine ao exercício do trabalho só se desenvolvem numa situação de exterioridade face àqueles).

implicaria o aumento das qualificações técnicas dos trabalhadores (Correia, 1991; 1996).

A partir de meados da década de 60, e para além dos primeiros sintomas da crise do fordismo “começa-se a admitir ser o investimento em educação um investimento prévio ao acto de produzir, razão pela qual se procura aumentar a eficácia deste investimento, procurando adequar a formação recebida aos empregos oferecidos” (Correia, 1996: 37-38) o que, não obstante, não invalidou que com o aprofundamento da crise económica e o aparecimento de fenómenos de desemprego estrutural se questionasse a adequação entre formação e emprego. Como salienta Santos (1989: 22), “as saídas que se têm vindo a procurar para a crise dos anos 70 têm, no seu conjunto, mostrado a crescente inviabilidade da possibilidade de assegurar uma correspondência estável entre oferta de formação e oferta de trabalho”.

Ao nível da formação de adultos é um período caracterizado por um investimento em formações adaptativas, terapêuticas e ortopédicas (Jobert, 1993; Correia, 1997) que, em lugar de investirem nos indivíduos e na sua transformação, se propõem transformar os indivíduos adoptando a mudança como eixo de referência para a sua transformação (Correia, 1997). Tendo subjacente um conjunto de pressupostos, alguns dos quais inerentes à formação profissional preconizada no período antecedente (décadas 50 e 60, cf. nota de rodapé anterior), esta concepção da formação pressupõe ainda que: a mudança é predominantemente uma mudança técnica, intervindo a formação *a posteriori* da mudança e procurando assegurar a adaptação (técnica e psicológica) dos indivíduos a essa mudança; a mudança para ser eficaz deve apoiar-se numa segmentação social entre conceptores e executantes; a formação visa apenas produzir qualificações novas ou substituir as que se mostraram obsoletas (Dubar, 1990; Correia, 1997). Neste sentido, a formação acaba por centrar-se exclusivamente no trabalho prescrito¹⁷⁸ constituindo este o ponto de referência para a identificação das carências dos indivíduos, excluindo o trabalho real e o modo como os indivíduos dele se apropriam e nele se mobilizam, ou seja, as suas experiências, do campo da formação.

A democratização da educação, a acelerada transformação dos processos produtivos e a própria concepção do trabalho que se foi alterando, tornando mais ténue a ligação entre trabalho e emprego, levam a que a formação deixe de ser anterior ao

¹⁷⁸ Veja-se a este propósito o que referimos no capítulo 3.

trabalho para ser concomitante deste (Santos, 1989; Dubar e Tripier, 1998). Neste quadro, em que emergem um conjunto de solicitações contraditórias, o campo da formação, de acordo com Correia (1997: 23), “tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade”. Digamos que as relações entre a formação e o trabalho se traduzem numa “sujeição da lógica da oferta à lógica da procura” (Matos, 1999: 212), transformando a formação numa instrumentalização rectroactiva do campo do trabalho que, mais do que uma desadequação da produção de saberes às exigências do mundo do trabalho, parecem traduzir “uma estratégia política de desresponsabilização do Estado face à incapacidade em que o poder político se acha de articular as expectativas sociais criadas e veiculadas pelo sistema educativo com as oportunidades de trabalho” (*Ibidem*).

Daqui advém uma reflexão importante a fazer que emerge das relações entre o campo da formação e o campo do trabalho: a par da desresponsabilização do Estado, emerge uma responsabilização crescente do “privado como *locus* de promoção do Bem Comum” (Antunes: 2004: 155)¹⁷⁹, levando (ou podendo levar?) à estruturação de uma relação em que as instituições de formação (a própria Universidade) produzam apenas bens e serviços educativos e formativos em função dos interesses privados do mercado “simbolicamente transmutados em vias privilegiadas para a construção do bem comum” (*Idem*: 157), como a inovação, a competência, a competitividade configurando bens essenciais não para se ser cidadão, mas para, eventualmente, se aceder à cidadania¹⁸⁰.

Neste quadro, acresce sublinhar a mudança do sentido dos trajectos de mobilidade profissional e o claro incentivo ao desenvolvimento de estratégias individualizadas para assegurar e melhorar a própria empregabilidade (Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 2000). São disto um claro exemplo o apelo da União Europeia em 1996 para a “Aprendizagem ao Longo da Vida”¹⁸¹, tal como os discursos que deslocam a

¹⁷⁹ Facto já antecipado por Lima (1996, 1997) a propósito, exactamente, das políticas educativas para a Educação de Adultos em Portugal.

¹⁸⁰ A este propósito devemos salientar diversos trabalhos no campo da educação e do currículo que problematizam os modelos neoliberais em educação bem como as suas consequências a nível individual, social e profissional. São, a este propósito, particularmente significativos, entre outros, os trabalhos de Apple (1979; 1999; 2000; 2003), Kliebard (1995; 1999), Dale (1997), Afonso (1997), Sacristán (1998; 2000) e Pacheco (2000).

¹⁸¹ Importa sublinhar que este apelo de organismos internacionais e comunitários tem uma história de já cerca de meio século embora com intensidades variáveis. Desde 1949 que na Conferência de Elseneur se

noção e o sentido da qualificação para a de competência(s)¹⁸², deslocando, ao mesmo tempo, o investimento na formação das instituições – de formação e de trabalho – para os indivíduos¹⁸³ no sentido de os tornar empregáveis, mantendo-os “em estado de competência, de competitividade no mercado” (Dubar, 2000: 112).

É neste cenário – em que a economia, a política, o trabalho e a formação se entrecruzam, numa interdependência que deixou de ser local para se tornar global – marcadamente instável e competitivo, que as trajectórias profissionais e de vida dos indivíduos se constroem. A formação inicial para um trabalho e um emprego¹⁸⁴, a qualificação e certificação obtida no quadro de uma instituição reconhecida para o fazer com vista à inserção e manutenção no mercado de trabalho deixou de ser uma relação natural e estável para se inscrever num quadro de encontros prováveis entre trajectórias possíveis.

anunciava o movimento de formação contínua, sendo posteriormente acentuado em 1960 na Conferência de Montreal e ainda em 1976 na Conferência de Nairobi. Trata-se de um processo de globalização da vida e da formação (Matos, 1999; Antunes, 2004) que, conforme salienta Matos (1999: 212), se traduz numa “estratégia firmemente apoiada em organismos internacionais de coordenação económica e/ou científica [que] associa, retoricamente, no plano da formação a responsabilização individual e a competência, por um lado e, por outro, a maior descentralização e autonomia no plano organizativo e financeiro, o que, na prática, se significa abrir o campo à livre iniciativa dos actores, significa igualmente pluralizar os pólos de referência da acção e, em consequência, os pólos da responsabilidade social e política, resultando daí um mecanismo indutor de possibilidades de participação no desenvolvimento das situações criadas que favorece a dissolução do peso político das opções políticas globais.” Sobre este assunto da globalização dos processos formativos poderá utilmente consultar-se Antunes (2004), em que a autora faz uma análise detalhada das relações entre políticas educativas nacionais e a sua articulação com políticas comunitárias que incidem num processo de globalização.

¹⁸² Os discursos da(s) competência(s) e as lógicas a eles subjacentes, que emergem na década de 80 no campo do trabalho como no campo da formação, são particularmente incisivos na gestão das trajectórias individuais dos indivíduos e dos trabalhadores conforme nos lembram variados autores, dos quais salientamos Stroobants (1993, 1994), Ropé e Tanguy (1994) e Dubar (2000).

¹⁸³ Tal como salienta Dubar (2000: 112): “não é a escola nem a empresa (mesmo coordenadas) que produzem as competências de que os indivíduos têm necessidade para acederem ao mercado de trabalho, obterem um salário e para se fazerem reconhecer: são os próprios indivíduos. Eles são responsáveis pelas suas competências nos dois sentidos do termo: cabe-lhes a eles adquiri-las e são eles que sofrem se as não possuem”.

¹⁸⁴ Lógica que marcou as propostas educativas do século passado, assente no modelo da ‘eficiência social’ (Kliebard, 1999), patenteada por diversos autores no campo dos estudos curriculares – entre eles salientamos Bobbitt (1918; 1924) e Tyler (1949) – e que o actual modelo neoliberal continua a fazer persistir através da perversa articulação entre competência adquirida no campo da formação e competitividade no mercado do trabalho.

5.1 Formação e trabalho: entre encontros prováveis e trajectórias possíveis

De acordo com o que vimos assinalando, o campo da formação e o campo do trabalho nas relações que entre eles se estabelecem têm vindo a sofrer uma alteração progressiva, mesmo radical, considerando os contornos actuais da concomitância inevitável entre trabalho e formação (Santos, 1989; Dubar e Tripier, 1998). Esta, pelo menos aparente, inevitabilidade configura-se no quadro da reestruturação dos modelos de organização e gestão dos recursos humanos e de trabalho e do mercado de emprego, a par da excedentarização de mão de obra previsivelmente qualificada (formada e certificada) para aceder ao mercado de trabalho (Correia, 1996; Dubar, 2000; Piotet, 2002).

Trata-se de um processo de modernização que alguns autores, nomeadamente Schumpeter (1965) e Dubar (2000), caracterizam de racionalização e destruição criadora¹⁸⁵, modernização que sendo objecto de reflexão e problematização por parte de vários autores (a título de exemplo, referimos Touraine, 1992; Taylor, 1994 e Giddens, 1996), estes constatarem que a evolução social e humana em curso não corresponde ao que havia sido antecipado pelos grandes pensadores da modernidade. É, também, neste sentido que Dubar (2000: 98) reconhece que ela parece ser “mais destruidora que criadora, mais incontrolável que dominada, mais perigosa que prometedor”, com regras ainda demasiado insuficientes e incertas, cujas repercussões são visíveis na crise do emprego e do trabalho.

A incerteza das regras, nomeadamente no plano económico e político e com consequências no plano social¹⁸⁶, é bem evidenciada nas trajectórias profissionais das autoras do estudo que desenvolvemos, trajectórias predominantemente erráticas (Correia e Caramelo, 2003) ou nómadas (Boltanski e Chiapello, 1999)¹⁸⁷, construídas

¹⁸⁵ Schumpeter (1965) considera que esta *destruição criadora*, caracterizando o processo de modernização, se traduz num processo em que o capital e seus detentores investem na destruição das antigas formas de produção e de troca substituindo-as por outras mais inovadoras, ou seja, tecnicamente mais eficazes e financeiramente mais rentáveis. Conforme salienta Dubar (2000: 98), “é uma destruição criadora porque tende a desenvolver novas formas de actividades (de produto, de processo, de organização, de formação) que permitam adquirir vantagens competitivas, não apenas a curto prazo (confiscação de oportunidades), mas também a médio e longo prazo (apropriação da tecnologia, do “saber produzir”).

¹⁸⁶ Aspectos evidenciados por vários autores contemporâneos, de entre os quais salientamos Castel (1995) na abordagem que faz sobre as “Metamorfoses da questão social”.

¹⁸⁷ Conferir capítulo 3.

numa relação instável entre possibilidade de acesso e probabilidade de sucesso no mercado de emprego e no campo do trabalho, relação à qual não são alheias as expectativas¹⁸⁸ construídas no campo da formação inicial e contínua das autoras e o sentido atribuído ao trabalho¹⁸⁹. Este facto, interveniente na construção das identidades, nomeadamente profissionais, é actualmente, e face à instabilidade e à incerteza, um dos elementos intervenientes no que Dubar (2000) denomina de crise das identidades profissionais.

Como anteriormente referimos, o acesso e sucesso no campo da formação não garante o acesso e sucesso no campo do trabalho e do emprego (Santos, 1989; Correia, 1996), instabilidade que acaba por ser condicionadora da procura possível face à oferta disponível. Ou seja, uma determinada formação/certificação, nomeadamente de nível superior, não assegura o acesso a um ‘posto’, a um lugar no campo do trabalho/emprego correspondente ao nível e conteúdo da formação/certificação adquirida sendo, por isso, cada vez mais frequente a receptividade dos(as) potenciais trabalhadores(as) aos postos de trabalho disponíveis no mercado, mesmo que mais ou menos distanciados das suas qualificações adquiridas, nomeadamente ao nível da formação inicial.

A opção de partida, ao nível da formação, não assegura, portanto, necessariamente uma situação ou relação directa ao nível do trabalho, já que a oferta de formação tem sido inversamente proporcional à oferta de trabalho, com particular incidência para algumas áreas¹⁹⁰.

Esta tendência crescente é uma das razões que sustenta os apelos da formação ao longo da vida (apelos frequentes e especialmente enfáticos na Carta produzida em 1996 pela União Europeia) e os discursos da(s) competência(s) – produzidos quer no campo

¹⁸⁸ Expectativas que configuram a articulação desejada entre a qualificação (a formação certificada) de acesso ao mercado de trabalho/emprego e o sucesso no trabalho e no emprego. Como já salientámos no capítulo 3, a possibilidade de acesso ao mercado de emprego não configura, necessariamente, a probabilidade de sucesso (de continuidade, de reconhecimento, de promoção, de carreira...) no interior do mesmo.

¹⁸⁹ Sobre o sentido do trabalho, importa também salientar o que a este respeito refere Dubar (1997a, 2000), reconhecendo que tratando-se de uma componente das identidades profissionais ele diz respeito à relação com a situação de trabalho que é ao mesmo tempo actividade e relações de trabalho, envolvimento de si na actividade e reconhecimento pelos pares, aspectos que discutimos nos dois capítulos anteriores.

¹⁹⁰ É, a este propósito, relevante sublinhar as recentes políticas implementadas ao nível do Ensino Superior, concretamente em Portugal, no que diz respeito ao encerramento/abertura de cursos e limitação/ampliação de vagas noutros cursos, no sentido de procurar encontrar uma sempre difícil correspondência e estabilidade entre procura e oferta nos campos do trabalho e da formação.

do trabalho, quer no campo da formação – substituindo-se progressivamente aos da qualificação¹⁹¹.

A integração incerta e laboriosa que, segundo Paugman (2000), caracteriza as novas formas de integração profissional configura, assim, uma relação entre trabalho e formação que, tal como vimos enunciando, se traduz numa relação de encontros prováveis entre trajectórias possíveis, relação que se verifica não só no acesso ao mercado de trabalho/emprego, mas também no quotidiano de trabalho¹⁹².

No caso das autoras do nosso estudo, apesar de para uma grande maioria a sua integração profissional se caracterizar pela incerteza no que respeita ao acesso a um emprego estável, o diploma de que dispõem permitiu-lhes uma trajectória, até ao momento, relativamente congruente entre expectativas de formação mobilizáveis num trabalho (e em vários empregos) que tanto as autoras como as entidades empregadoras consideram compatível com o diploma ou licença (Hughes, 1996) de que dispõem conferindo-lhes, nessa medida, um mandato (*Idem*) legitimador da sua acção no campo concreto de intervenção.

As Técnicas da EMAT têm uma formação inicial diversificada, proveniente de áreas de formação e escolas diferentes, mas cujo diploma tem a mesma equivalência no mercado de trabalho, ou seja, o grau de licenciatura. Esta diversidade é, aliás, uma condição de acesso ao emprego actual, definida legalmente e assumida pela Organização onde trabalham que, no entanto, fez uma selecção das áreas de formação, definindo as que considerou mais pertinentes: Psicologia, Serviço Social e Direito¹⁹³.

Nas trajectórias profissionais das autoras o diploma de que dispõem (apesar de corresponder a áreas de formação diversificadas) assegurou-lhes o acesso ao mercado

¹⁹¹ De acordo com Dubar (2000: 110) a lógica da competência coloca em questão “uma concepção muitas vezes apelidada de burocrática da qualificação, previamente adquirida e sancionada por um diploma, permitindo o direito a um contrato, a “nível de classificação” (e de salário) correspondente ao nível do diploma e assegurando em seguida uma progressão salarial, mais ou menos automática, com a antiguidade”. A esta concepção da qualificação que Piotet (2002) identifica de *processual* tende a substituir-se uma outra que esta mesma autora denomina de *patrimonial* bem como a lógica da competência, na qual se enquadra a lógica do contrato individual de trabalho.

¹⁹² Sobre esta relação iremos pronunciar-nos nos pontos seguintes deste capítulo.

¹⁹³ Conforme já referimos no capítulo 2, o documento legal que define a necessidade de constituição de equipas multidisciplinares não identifica as áreas disciplinares a integrar nessas equipas. A selecção das mesmas foi privilegiada pela Organização que assumiu estas áreas como categorias epistemológicas e cognitivas mais pertinentes para a área de intervenção em causa.

de trabalho na categoria dos designados trabalhadores sociais,¹⁹⁴ correspondendo para praticamente todas elas a um certo ‘ideal vocacional’ que as terá acompanhado desde a opção pela formação inicial, conforme argumentam:

Toda a minha vida está ligada a esta profissão. Sempre soube que queria “ajudar os outros”. (Antónia, registo biográfico escrito);

Desde muito cedo que me interessei por assuntos relacionados com as relações humanas e a inter-ajuda. (Carlota, registo biográfico escrito);

[...] foi de há muitos, de há muitos anos atrás. Sim, sim, porque eu acreditava que o Direito era um instrumento de intervenção e de modificação do mundo, do social. (Dalila, entrevista);

[...] com a expectativa de realmente trabalhar, situações de menores com problemas comportamentais e com comportamentos desviantes que, aliás, foi essa a área que eu escolhi de formação. (Maria, entrevista);

Eu acho que tenho essa opção por trabalhar com os outros, por relacionar-me com os outros, essa vontade assim... [...] uma inclinaçãozinha por estas áreas humanas e da acção social. [...] eu gostava muito de ouvir e tinha uma vontade louca de... de fazer qualquer coisa... pronto, de ajudar aquelas pessoas...” (Noémia, entrevista).

Apesar de, para várias autoras, o curso que frequentaram não ter constituído a primeira opção¹⁹⁵, a avaliação que fazem actualmente da sua trajectória é positiva, argumentando sentirem-se identificadas com o curso porque lhes permite(iu) o acesso àquilo que gostam de fazer como, por exemplo, afirmam a Ilda e a Júlia.

O que eu gostava mesmo era de História da Arte, na altura era História [...] Mas agora eu não estou arrependida, é assim, há momentos em que eu me arrependo, porque o nosso trabalho é tão *stressante*, tão *stressante*, tão desgastante que... [...] acho que é um serviço muito, muito desgastante o nosso, mas eu gosto, gosto de ser Assistente Social. Agora não mudava para História da Arte, nem tirava, sequer, outro curso. (Ilda, entrevista);

Tratou-se de uma segunda escolha, dado ter como objectivo inicial tirar o curso de Psicologia, onde não entrei por insuficiência de média. Teve bastante influência uma conversa com uma aluna do curso de Serviço Social que me demonstrou algumas potencialidades e vantagens deste curso. Considerei, ainda, existirem algumas áreas similares entre ambos os cursos. (Júlia, registo biográfico escrito).

A única autora que admite retomar as suas primeiras opções, abandonadas circunstancialmente, também por alguma indefinição, é a Henriqueta, que salienta:

¹⁹⁴ Grupo profissional com determinadas características identitárias às quais nos referimos no capítulo 3.

¹⁹⁵ Conferir anexo 1 do capítulo 5, quadro 1.

[...] portanto, era a Música e, depois, sempre tive uma vontade, sempre tive um desejo muito grande em aprofundar os meus conhecimentos a nível da História. Acho que adoraria trabalhar, adoraria trabalhar num museu, por exemplo, tinha assim... pronto, algo que estivesse mais relacionado com a arte [...] mas pronto, a vida levou-me... pelo menos até agora, levou-me por outros caminhos, mas não está de parte o regressar, o regressar, não é?... ou o voltar a outros caminhos, nomeadamente a estes, a ver vamos, não é?... (Henriqueta, entrevista).

Uma grande parte das autoras acederam ao curso correspondente à sua primeira opção, sendo que, se para umas (Filomena e Maria) estava claro, não só o curso como a área de especialização do mesmo (Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança e Comportamento Desviante), ainda bem presente nas razões de acesso ao actual trabalho, para outras (a Antónia e a Carlota) a sua opção sustenta-se não num ‘currículo de formação’ específico, mas numa motivação que as acompanhou desde “sempre” e que era “ajudar os outros”, podendo ser com este ou outro curso. A Antónia diz mesmo que podia ter ido para Psicologia, *“se calhar, não fui porque tinha um irmão que já andava em Psicologia, então eu fui para Serviço Social, pronto. Ou então, se não fosse isto, eu dizia em pequenita que queria ser Enfermeira, portanto, estar sempre ao serviço e ajudar...”* (Antónia, entrevista).

As autoras sentem-se, actualmente, particularmente mobilizadas para *“ajudar os outros”* e *“modificar o mundo”*, motivações que acompanham algumas desde as suas opções primeiras de formação e outras, aquelas que não acederam à primeira opção, terão (re)descoberto nas trajectórias de formação posteriores e de trabalho as suas potencialidades em áreas de trabalho concretas levando-as a desvalorizar, no momento actual, as opções iniciais, sentindo-se assim identificadas com a área de intervenção em que se encontram¹⁹⁶, apesar de nem sempre se sentirem reconhecidas na identidade atribuída (Dubar, 1997a, 1997b), nomeadamente pela Organização e pelos superiores que mobilizam essa atribuição.

Esta distância, ou dualidade experienciada entre identidade vivida e identidade atribuída (*Idem*) é, em grande medida, mobilizadora das suas (pre)disposições e motivações para a formação contínua, acreditando nas suas potencialidades para a “afirmação identitária individual e colectiva” (Barbier, 1996a: 23). Face à percepção do trabalho actual – de frustração, desgaste, sofrimento (Dejours, 1998) e de crise de

¹⁹⁶ Facto que consideramos relevante, pois mesmo as “nómadas por opção” e “inconformistas” (cf. capítulo 3), debatem-se com condições de trabalho e de emprego, de não reconhecimento, e não tanto com conteúdos de trabalho prescritos para a área de intervenção em que se encontram (excepção feita à Henriqueta, como ela própria explicita).

identidade (Dubar, 2000) – algumas Técnicas parecem reconhecer na formação (formalizada e específica para o trabalho que realizam) uma via de acesso para a sua (re)profissionalização nesta área específica de intervenção¹⁹⁷.

A formação é para as autoras, conforme reconhece Barbier (1996a: 22), um investimento consentido, cujo sentido “está intimamente ligado ao significado que [o formando] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança”. É neste sentido que, face às predisposições das autoras para a formação e o reconhecimento da sua importância no/para o trabalho concreto no qual se investem, admitimos constituir a mesma um envolvimento consubstanciador de dinâmicas de afirmação identitária¹⁹⁸ face à recente categoria profissional que lhes está atribuída no grupo dos trabalhadores sociais correspondendo, no campo do trabalho, a uma área nova de intervenção.

Todas as Técnicas consideram não só a necessidade da formação contínua (enquanto espaços-tempos formalizados de formação) mas também a importância da mesma para o trabalho e todas, ao longo das suas trajectórias, têm frequentado modalidades diversas de formação: pós-graduações, especializações, cursos e seminários diversificados¹⁹⁹, mais ou menos relacionados com o seu trabalho. Existem, no entanto, valorações distintas face à importância e à necessidade reconhecida à formação certificada, nomeadamente:

- utilidade: “*aprofundar conhecimentos e adquirir outras competências susceptíveis de serem úteis para o exercício do trabalho*”(Carlota, entrevista);
- aprofundamento: “*esta área é demasiado exigente para a pessoa estar com o senso comum [...] acho que é uma área que precisa de uma formação contínua*” (Júlia, entrevista);

¹⁹⁷ São sobretudo aquelas que desenvolvem estratégias de *ajustamento* (pela necessidade de assegurar o trabalho/emprego ou porque acreditam na possibilidade de negociação identitária no interior da Organização), as que insistem na importância de poderem aceder a formação específica e na responsabilidade da Organização no acesso à mesma.

¹⁹⁸ Barbier (1996a: 22-23) identifica uma série de dinâmicas identitárias que podem favorecer, num dado momento o envolvimento dos sujeitos em formação. De acordo com o autor, as *dinâmicas de afirmação identitária individual e colectiva* correspondem, normalmente, a “indivíduos directamente envolvidos, muitas vezes numa posição privilegiada, numa acção ou num projecto [...]. As imagens e os afectos (positivos ou negativos) que experimentam confundem em grande parte as transformações da acção, as transformações do grupo ou da organização que está envolvida, e as suas próprias transformações identitárias. Eles dão à formação um significado dominante de aumento de eficácia e de apropriação da situação”, significado que entendemos ser preponderante nas autoras do nosso estudo, face à dualidade experienciada no contexto de trabalho.

¹⁹⁹ Conferir anexo 1 do capítulo 5, quadro 2.

- **partilha e abertura de horizontes:** “*Considero a formação contínua fundamental, dado que nos permite ter outros horizontes, partilhar experiências*” (Júlia, registo escrito);
- **desafio:** “*Eu quando não sinto desafios ando amorfa na vida*” (Dalila, entrevista).

A importância que as autoras atribuem à formação contínua está frequentemente associada à sua pertinência para a realização do trabalho concreto sendo, portanto, representada como potencialmente favorecedora de saberes relevantes para o trabalho (informações, conhecimentos, competências) o que, para algumas, se associa, também, a um desafio e a uma oportunidade de desenvolvimento e de realização pessoal.

No contexto actual, a importância que as Técnicas atribuem à formação está particularmente relacionada com a sua percepção do trabalho e com a necessidade que reconhecem à mobilização de saberes específicos numa área nova de intervenção que faz apelo à sua (re)profissionalização ou (re)construção da identidade profissional, conforme argumentam nas narrativas.

Depois, eu acho que nós precisávamos, realmente, de supervisão, porque eu não tenho experiência nenhuma, quer dizer, tirei o curso há três anos, é assim, eu acho... sinto que precisava de muita mais supervisão. [...] sinto que devia ter mais formação para fazer isto. (Filomena, entrevista);

[...] a formação [inicial] é uma coisa... quer dizer, uma coisa é formar na teoria e outra coisa é formar enquanto se está a trabalhar. E as questões que surgem e trocar ideias, formar a partir da experiência, eu acho que é muito importante. (Maria, entrevista).

Neste sentido, é reconhecida à formação um espaço-tempo em que o trabalho possa tornar-se objecto de palavra e de pensamento (Jobert, 1993), de reflexão e de partilha de experiências e de angústias, um espaço-tempo de cumplicidade com os aspectos mais dolorosos da experiência de trabalho “quer se trate da própria tarefa, ou das condições materiais ou sociais da sua concretização” (*Idem*: 16).

[...] era necessário haver espaços para... [pausa], para deitar cá para fora aquilo que as pessoas vão sentindo. Não só as dificuldades, como é que eu hei-de dizer? Não só as dificuldades práticas, não é, mas também todos os sentimentos associados a isso e, pronto, de alguma forma também ajudá-los a ultrapassar determinadas situações pessoais que acabam por acontecer em contexto laboral, não é? E até mesmo relações entre colegas, às vezes era muito importante fomentar esse tipo de trabalhos, não com o objectivo de vir aqui fazer queixa disto ou daquilo, mas... pronto... expressar aquilo que estão a sentir... (Carlota, entrevista).

Os saberes adquiridos no campo da formação inicial tornam-se inviáveis na gestão do quotidiano de trabalho, na mobilização de uma inteligência astuciosa (Dejours, 1993) imprescindível para a gestão do incerto e do imprevisível, esses acontecimentos inesperados (Zarifian, 1995) que ao serem experienciados precisam ser partilhados, colocados em palavras que não são apenas apropriações cognitivas, mas também afectivas, pois, de acordo com Stroobants (1993: 7), nas situações de trabalho actuais, os discursos dos gestores – apropriados no campo do trabalho pelos trabalhadores como no campo da formação pelos formadores – apelam à mobilização “não apenas de saberes, mas também de saber-fazer e saber-ser”. É por isso que quase todas as autoras, nas suas narrativas, desvalorizam a formação inicial no percurso e nas circunstâncias profissionais posteriores – considerando-os distantes e inoperantes para o trabalho real – relevando na sua trajectória de formação e profissional outros momentos e contextos de formação e de aprendizagem para o trabalho que desenvolvem.

5.2 Da qualificação aos saberes para o trabalho concreto

As relações entre formação, trabalho e dinâmicas identitárias são amplamente partilhadas (Sainsaulieu, 1988; 1997; Dubar, 1997b; 2000; Barbier et al., 1996; Canário, 1997; Dubar e Tripier, 1998) e decorrem de factores que anteriormente enunciámos, como os novos modelos de organização do trabalho e de gestão dos recursos humanos, a contingência do mercado de emprego e a sua precarização, a democratização da educação e o alargamento do período de ensino-formação – que culmina na necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida e no modelo educativo do sujeito aprendente (Barbier, 1996b; Dubar, 2000).

Estes factores, cuja incidência progressiva se vem acentuando desde a década de 80, articulam-se com o que Stroobants (1993: 7) identifica de proliferação das palavras “saber”, “saber-fazer” e “competência” em diversificadas publicações (científicas, gestionárias ou políticas), desde o início daquela década. “Porquê, como e com que efeito aquele vocabulário se impôs?” é a interrogação que a autora procura esclarecer e que nós procuraremos, também, dar conta mobilizando diversos autores, cujos trabalhos têm incidido na problematização e desocultação das relações explícitas e implícitas.

As transformações no campo do trabalho e da formação, a partir do último quarto do século passado, são transformações que, como reconhecem Courtois et al. (1996: 165), “afectam os actores individuais e colectivos, ou seja, tudo o que diz respeito ao vivido e à transformação das componentes das identidades sócio-profissionais em relação com as transformações das organizações e dos saberes”.

As exigências de competitividade das organizações de trabalho num mercado com regras imprevisíveis (Dubar, 2000) levaram a repensar os modelos de organização e de gestão de recursos humanos, os quais passaram a mobilizar o conceito de competência substituindo-o ao de qualificação, com consequências na interpretação e na mobilização dos saberes, bem como na codificação e valorização social dos mesmos (Stroobants, 1993; Ropé e Tanguy, 1994; Courtois et al., 1996; Barbier, 1996b; Dubar, 2000; Piotet, 2002).

De acordo com Piotet (2002), e apesar do ressurgimento da palavra ‘ofício’²⁰⁰ no vocabulário corrente do trabalho, ao qual se associa um determinado modelo de qualificação, este modelo tem vindo a ser progressivamente substituído por outros que a autora denomina de “qualificação/classificação” e “competência”²⁰¹, os quais mobilizam concepções diferentes de qualificação²⁰². A *qualificação patrimonial* – concepção substancialista defendida por Friedman (1960) – é horizontal, cuja hierarquia não se define pelos graus mas pelos talentos e encontra-se subjacente ao ofício. A

²⁰⁰ Conforme salienta Piotet (2002:1), na introdução do livro intitulado “La révolution des métiers”, esta obra “nasceu da constatação de uma contradição forte entre “toda uma historiografia e, mais recentemente, uma sociologia (que) lê no desenvolvimento industrial uma cronologia do desaparecimento do ofício” e o ressurgimento, após uma quinzena de anos, da palavra “ofício” que invade o vocabulário corrente do trabalho”. Neste sentido, reconhece que este ressurgimento decorre de uma “estenografia cómoda, uma palavra de todos os dias que se utiliza indiferentemente com a de profissão ou de emprego, para declinar uma identidade social articulada com uma identidade profissional” (Idem: 3).

²⁰¹ A autora define estes três modelos tomando como indicadores de análise a referência que os sustenta, as instâncias reguladoras e o campo de aplicação de cada um deles (cf. Piotet, 2002: 17).

²⁰² Estas diferentes concepções decorrem de um debate histórico, no campo da sociologia do trabalho, levado a cabo por Friedman e Naville (1960) e que é frequentemente restabelecido. Trata-se de definir a qualificação por referência ao trabalhador (Friedman) ou por referência ao posto de trabalho e às valorizações sociais (Naville). Para Friedman (1960), que defende uma concepção substancialista da qualificação, esta diz respeito, aos saberes e saber-fazer dos operários de ofício, enquanto para Naville (1960), ela é uma relação complexa entre operações técnicas e a sua valorização social. Conforme argumenta Piotet (2002: 9-10), “para Pierre Naville, a qualificação depende ao mesmo tempo das tecnologias, das modalidades da sua concretização e do seu uso, mas também de um sistema de valores cuja hierarquia se constrói tanto através das hierarquias escolares, como de uma relação que hierarquiza os empregos. Se os dois autores se encontram para afirmar que a duração da formação institucionalizada é um indicador maior do nível da qualificação, a identificação dos processos subjacentes à definição da qualificação é muito diferente para um e para outro”. Sobre este debate e suas consequências na mobilização dos conceitos de qualificação e competência pode consultar-se, entre outros, Alaluf (1986), Stroobants (1993) e Terssac (1996).

qualificação processual – concepção relativista defendida por Naville (1956) – é vertical, construída a partir de uma definição convencional dos postos de trabalho a qual induz a possibilidade de uma carreira²⁰³ e configura o modelo da qualificação/classificação. O modelo da competência procura integrar as duas concepções da qualificação: patrimonial e processual (*Idem*: 9-14).

Este último modelo – o modelo da competência – tem sido aquele que, nas últimas décadas, é mais privilegiado pelos novos modelos de gestão de pessoal e que, de acordo com vários autores (Stroobants, 1993, 1994; Tanguy, 1994a, 1994b; Dubar, 2000; Piotet, 2002), privilegia o diploma em detrimento da experiência, ao qual acrescentam a apreciação de qualidades individuais dos trabalhadores e a individualização da relação de emprego – desvalorizando a negociação colectiva, predominantemente consagrada pelo anterior modelo da qualificação/classificação (Piotet, 2002). Estas características, subjacentes ao modelo da competência, pressupõem que as competências dos trabalhadores sejam predominantemente certificadas pela empresa, a qual as aprecia e avalia (porventura através de instrumentos mais ou menos adequados²⁰⁴ como referenciais de competências e entrevistas individuais), sendo os critérios que a definem pouco negociados, e a avaliação incidindo mais na performance dos assalariados do que na sua competência. Neste sentido, conforme salienta Piotet (2002: 16) “a competência associa às qualidades profissionais qualidades relacionais manifestadas num contexto preciso e cuja universalidade não pode ser administrada *a priori*, contrariamente às qualidades profissionais”.

²⁰³ A este respeito, Piotet (2002: 11) salienta que, “esta construção convencional vertical institucionaliza uma hierarquia de postos que é também uma hierarquia de lugares. [...] A existência de uma hierarquia de postos induz a possibilidade de uma carreira e de uma profissionalização [...] Teoricamente, com efeito, a classificação dos empregos e dos postos fundamenta-se em critérios que identificam a complexidade do trabalho e a responsabilidade associada ao trabalho efectuado. [...] De facto, ela depende sobretudo das políticas de gestão de mão-de-obra e de uma ordem hierárquica dos empregos que nunca é concebida de forma totalmente linear”.

²⁰⁴ Os instrumentos de avaliação de competências e referenciais subjacentes são frequentemente problematizados pela distância que existe entre a “competência off-line” e a “competência on-line” (Dodier, 1995), pela dificuldade de estabelecer relações de implicação entre uma tarefa, a competência idónea e saber realizar aquela tarefa (Tanguy, 1994a), entre competência adquirida, competência requerida e competência mobilizada que supõe a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real na qual intervém de modo determinante as condições de trabalho (Stroobants, 1993, 1994). A este respeito, Tanguy (1994a: 221) salienta que, “os procedimentos de codificação, de medida aplicam-se essencialmente ao exercício do trabalho e mais especificamente aos aspectos cognitivos deste, enquanto que os problemas de organização do trabalho não aparecem senão por dedução dos precedentes como se a organização do trabalho se definisse a partir das competências dos assalariados e fosse “qualificante” quanto “produtiva”.”

Os discursos e as práticas favoráveis à mobilização das competências, procurando substituir os anteriores que incidiam na valorização da qualificação – discursos e práticas emergentes tanto no campo do trabalho como no campo da formação – enunciam como intenção a adaptação aos novos tempos, às exigências da modernização (competição e competitividade económica e social), incidindo em noções como objectivos, competências, projecto, contrato, avaliação (Tanguy, 1994a), noções privilegiadas tanto pelos agentes educativos como económicos e empresariais²⁰⁵. A par do discurso da exigência de modernização, do sistema empresarial e produtivo como do educativo, procura-se sustentar a necessidade de ultrapassar os modelos tayloristas de organização e racionalização, inadequados aos desafios actuais (Tanguy, 1994a; Stroobants, 1993), na necessidade da formação e mobilização de competências nos/pelos trabalhadores. Ora, como reconhecem vários autores (Stroobants, 1993; Tanguy, 1994a; Pacheco, 2003), no campo do trabalho como no campo da formação, a substituição dos termos – qualificação por competência, ou objectivos por competências – não induz a uma alteração dos pressupostos e das práticas subjacentes aos princípios tayloristas de organização técnica e racionalizadora, de tipo instrumental. Como argumentam os autores, que importa a substituição de um termo por outro se o modo de colocar o problema não muda (Stroobants, 1993; Pacheco, 2003) ou, de acordo com Tanguy (1994a: 47), “é bem a ideia de racionalização que é reivindicada pelos diferentes protagonistas destas mudanças, que vão das autoridades políticas aos construtores de referenciais passando pelos científicos convocados para dar legitimidade aos movimentos impulsionados”²⁰⁶.

Os pressupostos subjacentes a estas argumentações encontram-se no modo como o saber se configura actualmente: por um lado, dessacralizado é visto como um bem cuja definição é objecto de pontos de vista divergentes, por outro lado, como uma

²⁰⁵ A este propósito, cf. nota 180 neste capítulo.

²⁰⁶ A este respeito, os autores referidos sustentam que a alteração da designação de qualificação por competência no campo do trabalho (Stroobants, 1993, 1994; Tanguy, 1994a), ou de objectivos por competências no campo da formação e do currículo (Pacheco, 2003) não mudaram as lógicas subjacentes à sua produção. De acordo com Tanguy (1994a: 28) “a redefinição dos conteúdos de ensino a partir das noções de objectivos e de competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares e nós mostraremos que, paradoxalmente, algumas formas de concretizarem fazem aparecer-na como uma racionalização de tipo instrumental obstaculizando esta produção de sentido”. Também Pacheco (2003: 61) argumenta que, “competência e objectivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a selecção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo”.

valorização social acrescida (Tanguy, 1994a) e de intelectualização do trabalho (Stroobants, 1993; Barbier, 1996b). É, neste sentido, que emergem uma série de qualificativos para o saber²⁰⁷ – que, segundo Charlot (2002), não decorrem do saber em si, mas do uso que é feito pelo sujeito desse saber – agrupados frequentemente num tríptico (Stroobants, 1993: 12) de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que configuram “a grelha de análise e de standardização das formações ditas qualificantes”, qualificativos que valorizados no campo do trabalho se pretendem mobilizar no campo da formação acreditando na sua transmutação directa e linear, definindo-os através de um conjunto de capacidades e habilidades a adquirir, consideradas importantes nos contextos de trabalho.

A importância que é progressivamente atribuída aos conhecimentos mobilizados no trabalho pelos trabalhadores, bem como às qualidades destes últimos, supõe que estes representam uma riqueza sem precedentes (Stroobants, 1994), invertendo as tendências da desqualificação, defendidas por vários autores nos anos 70 (Braverman, 1974; Freyssenet, 1974; Kern e Schumann, 1989) como consequência dos princípios tayloristas e do trabalho em cadeia²⁰⁸. Ao mesmo tempo, também os trabalhos da ergonomia e da psicossociologia (a título de exemplo: Dejours, 1993; Davezies, 1993; Sainsaulieu, 1997) apresentam a dimensão e pertinência das estratégias cognitivas subjacentes às tarefas e actividades, mesmo as mais rotineiras, contribuindo para a visibilidade no campo do trabalho do saber e, sobretudo, do saber-fazer – expresso no discurso das competências – e que até então se encontrava submerso na qualificação (Stroobants, 1993, 1994; Terressac, 1996).

É neste sentido que apontam alguns discursos a favor das competências, considerando-as mais reais que a qualificação convencional, a par de outros que as definem como uma construção social e, como tal, objecto de representações subjectivas

²⁰⁷ Sobre a variedade de qualificativos do saber são bem reveladoras as obras de Malglaive (1991), Barbier (1996b) e Barbier et al. (1996). Estes qualificativos procuram dar conta das relações/distinções teoria/prática, conhecimento/acção, aprendizagem/mobilização de saberes entre outros, relações/distinções relevantes para a compreensão das interacções entre trabalho, formação, aprendizagem e mobilização de saberes às quais nos referiremos mais adiante.

²⁰⁸ Veja-se, a este propósito, Terressac (1996: 224-228). O autor define três concepções da qualificação, que correspondem a três períodos: qualificação centrada no fazer, predominante nos anos 70, é a expressão da divisão do trabalho, nomeadamente da divisão técnica; qualificação centrada no saber-fazer, predominante nos anos 80, considerando a complexidade crescente das tarefas, a variabilidade dos contextos e a indispensável intervenção humana para a supervisão dos dispositivos técnicos; qualificação centrada no saber-que-fazer, predominante na década de 90, admitindo situações imprevisíveis e contextos de acção pouco estruturados face aos quais é importante saber o que fazer. Neste caso, o indivíduo opera menos sobre objectos materiais que simbólicos.

o que contribui para a dificuldade da sua objectivação (Stroobants, 1993, 1994; Terssac, 1996).

Se existe falta de consenso sobre a definição das competências há, contudo, um modo geral de as caracterizar que se traduz num determinado tipo de saber, ou numa subdivisão típica do saber, genericamente definidos como *saberes* – de carácter geral, teóricos, conceptuais e, frequentemente, abstractos – *saberes-fazer* – empíricos, práticos, saberes de acção, experienciais – e *saberes-ser* – saberes sociais, de comunicação e de interacção (Stroobants, 1993, 1994; Malglaive, 1995; Charlon, 1996; Barbier, 1996b).

Este tríptico de saberes (Stroobants, 1994), suposto imprescindível à formalização da competência mais ou menos visível²⁰⁹ no desempenho real dos trabalhadores e o qual os dispositivos de formação (inicial e contínua) procuram integrar na definição de um conjunto de capacidades a adquirir²¹⁰, supõe um conjunto de obstáculos na codificação dos conhecimentos, aos quais acresce a necessidade de antecipar todos os saberes imprescindíveis ao trabalho e os problemas que nele podem ocorrer. É, assim, que a nível pedagógico se procura sustentar e defender uma metodologia de ‘resolução de problemas’ admitindo-se que a mesma promove o desenvolvimento adequado de uma atitude global, que supõe, conforme argumenta Stroobants (1993: 14), uma lógica de “esquemas de raciocínio transferíveis à medida dos desejos e necessidades”.

Ora, esta lógica subentende a possibilidade de ensinar, formar e construir competências *off-line* (Dodier, 1995), directamente mobilizáveis nos contextos reais, o que tem sido manifestamente discutido e problematizado a partir de estudos empíricos (especialmente levados a cabo no campo da ergonomia e psicossociologia, como:

²⁰⁹ A este propósito devemos lembrar a distância que pode existir, ao nível individual e colectivo, entre competências adquiridas, requeridas e mobilizadas, distância que supõe, por um lado, a dificuldade de formalização e codificação dos conhecimentos ou saberes supostos integrarem uma determinada competência (Stroobants, 1993, 1994; Tanguy, 1994a e b), por outro lado, a organização e condições de trabalho que interferem na realização das tarefas e actividades (cf. capítulo 3), contribuindo para a diferença que frequentemente existe entre trabalho prescrito (que serve de referencial para a definição das competências requeridas) e trabalho real (o qual é determinante nas competências mobilizadas).

²¹⁰ Conforme salienta Stroobants (1994: 180): “a fórmula mais corrente para definir todas estas capacidades consiste em justapor a palavra “saber” a uma acção ou verbo de acção. O saber-fazer manifesta-se, assim, numa série de módulos correspondendo a tarefas ou funções diferentes. Falar-se-á, por exemplo, do “saber agir”, do “saber transformar”, do “saber avaliar”. Ora, estas competências supostas mais reais do que as capacidades oficialmente reconhecidas, mais eficazes que os saberes formais, definem-se por oposição aos saberes escolares. Estes conhecimentos tácitos não parecem poder adquirir-se de outro modo que em contexto real.”

Dejours, 1993; 1995; Davezies, 1993; Stroobants, 1993, 1994; Dodier, 1995; Terssac, 1996; Dubar e Tripier, 1998).

Terssac (1996: 223) define a competência como uma noção intermediária que permite pensar as relações entre trabalho e saberes detidos pelo indivíduo, reconhecendo que “os saberes não se operacionalizam automaticamente, a experiência não fala dela própria, o contexto não é um receptáculo passivo no qual se desenvolve a acção, a acção não se desenvolve num vazio social”. Assim, ao pensá-la como noção intermediária, a competência não é antecipável, do mesmo modo que o desenrolar de uma acção e o contexto social específico.

Dodier (1995: 265), sustentando existir um *ethos de virtuosidade*²¹¹ que os trabalhadores valorizam na realização das actividades de trabalho, defende que “a relação entre capacidades da pessoa e os acontecimentos aos quais ela é confrontada é diferente no quadro do direito e no das *arenas da virtuosidade*. Para o direito, testa-se as competências do indivíduo “off-line” e afecta-se a um posto que corresponda a estas competências. [...] Nas arenas de virtuosidade, considera-se que é o acontecimento que vai revelar as capacidades do indivíduo. [...] Para o direito, as capacidades devem ser conhecidas antes do acontecimento; para as arenas da virtuosidade, as capacidades são revelados pelo acontecimento.”

No estudo que realizámos, esta relação entre capacidades antecipadas – valorizadas pelo direito e presentes no diploma que confere a licença (Hughes, 1996) ou acesso ao mercado de trabalho/emprego – e capacidades reveladas – requeridas pelos acontecimentos do quotidiano de trabalho, emerge como uma gestão difícil para as autoras, o que as leva a valorizar mais os saberes do/no processo de trabalho – os saberes de acção (Barbier, 1996b) – do que os saberes de acesso ao mercado de

²¹¹ Dodier (1995: 221) define o *ethos da virtuosidade* como a preocupação dos trabalhadores para “se realizarem através da sua actividade técnica num espaço de julgamentos, a arena das habilidades técnicas.” Admite que este *ethos* “se traduz numa relação característica aos objectos técnicos, aos outros operadores e a si mesmo. Estar envolvido neste *ethos*, é considerar a actividade técnica como prova de si, através da evidência de certas qualidades da pessoa: habilidade, concentração, coragem, sangue-frio, etc. A actividade é, ao mesmo tempo, conhecimento de si pela pessoa e a própria que se explora agindo, e reconhecimento de si pelos outros.” O autor reconhece, também, que nas “arenas das habilidades”, ou espaços de julgamento, as actividades dos trabalhadores adquirem uma “dimensão dramática”, mobilizada pelas possibilidades narrativas na dinâmica da acção, dimensão com efeitos importantes no funcionamento da rede de relações no colectivo de trabalho, pois é neste espaço de relações de trabalho intersubjectivas que se joga a identidade (cf. Dodier, 1995: 221-222).

emprego – os saberes teóricos (*Idem*) – sancionados pelo diploma reconhecido no direito de acesso àquele trabalho/emprego²¹².

Para as autoras, a qualificação (a formação académica, o diploma, o título) só se torna relevante pela codificação social que lhe é atribuída e, como tal, pelo acesso ao trabalho/emprego que a mesma permite. São, no entanto, as ‘peripécias’ do quotidiano, as interacções com os outros, que lhes permitem aceder às aprendizagens que consideram pertinentes para a acção, ou seja, à competência através da qual a qualificação se actualiza no contexto de trabalho e, assim, se torna eficiente (Demailly, 1987); competência que, para uma grande maioria das narradoras, emerge preponderantemente na valorização de qualidades pessoais e de experiências adquiridas ao longo das trajectórias profissionais (Monjardet, 1987), conforme sugestivamente referem nas narrativas.

[...] há um caminho que nós temos que fazer. [...] É claro que não foi a formação inicial que me ensinou a fazer entrevistas, a perceber o que é que é importante numa entrevista, o trabalho de terreno [...] é, depois, uma formação na nossa vida que nós vamos fazendo com a experiência, com as dúvidas, com as questões, com outras formações, com leituras, com... paralelas à formação inicial. (Gorete, entrevista);

O curso dá-nos a teoria, não é?! Depois, na prática é tudo muito diferente, porque cada caso é um caso, tudo é diferente. Aprendi muito com as pessoas, com a experiência das pessoas, com a forma de lidar com os problemas. O facto de estar no local, ver as coisas com os meus próprios olhos, é diferente do que está nos livros, não é? [...] É o nosso perfil, o nosso *feeling* de, naquele momento sabermos lidar com aquela situação, muitas vezes pensamos que sabemos e... não conseguimos porque a pessoa que está do outro lado é completamente diferente do que nos vem descrito nos livros. [...] Pronto, e eu acho que vem muito da experiência... (Odete, entrevista);

[...] toda a minha vida contribuiu para que eu fosse aquilo que eu sou neste momento e, principalmente, a relação que eu tenho com as pessoas, mais do que a formação base, que já foi há tantos anos e que já nem me lembro muito bem [ri-se]. Pronto, mas acho que é fundamental, é de facto... é as relações que se estabelecem entre as pessoas, com outros técnicos, com os jovens, com as famílias, porque aprende-se muito mesmo. (Carlota, entrevista).

²¹² Sobre a importância da(s) experiência(s) na aprendizagem ou da aprendizagem no local de trabalho (frequentemente apropriada, dos contributos dos trabalhos de origem anglo-saxónica, como “workplace learning”), à qual voltaremos ao longo deste capítulo, são significativos os trabalhos que dão conta, a partir de estudos empíricos, desta desvalorização da formação inicial face aos saberes pertinentes no contexto de trabalho. Citamos apenas alguns desses trabalhos a título de exemplo: Lieberman (1996), Barroso e Canário (1999), Flores (2002).

Esta valorização das experiências na produção/mobilização de saberes que consideram pertinentes para a realização do trabalho em detrimento da formação inicial – apesar de para a grande maioria das autoras esta última ter significado a opção primeira para poderem aceder a essa vocação de “*ajudar os outros*” (Antónia e Carlota) e “*modificar o mundo*” (Dalila) – colocam, mais uma vez, em causa a ideia da transmutabilidade linear das competências do campo da formação para o campo do trabalho, tanto mais que ao nível da formação inicial o campo do trabalho é algo longínquo, indefinido, com contornos de probabilidades, um contexto abstracto sem organização, pessoas e interacções reais ou, pelo menos, diferentes das situações reais de trabalho.

Atrevemo-nos, portanto, a sublinhar que a sobredeterminação e a estruturação de uma relação em que as instituições de formação produzam apenas bens e serviços educativos e formativos em função dos interesses privados das empresas não justifica a apropriação pelo campo da formação da lógica das competências, admitindo que as mesmas promoverão uma formação mais qualificada e um(a) trabalhador(a) mais competitivo – porque estruturada na lógica da construção de competências – para o acesso e sucesso no mercado de trabalho.

Apesar dos discursos políticos, económicos e gestionários – apropriados frequentemente pelo campo da formação – se centrarem na importância da formação e da qualificação da mão-de-obra como garantia da sua competência e competitividade no mercado de trabalho, temos que admitir que a competência e a competitividade geradas pela formação não são directamente, nem garantidamente, assimiladas pelo mercado de trabalho cujas regras não se sustentam exclusiva nem preponderantemente na qualificação real, mas sobretudo na competição cuja condição é a contracção do mercado de emprego (Castel, 1995; Correia, 1996; Matos, 1999; Dubar, 2000).

Mais do que instância de produção de qualificações directamente mobilizadas e apropriadas pelo campo de trabalho, o campo da formação instaura-se como instância de regulação social (Correia, 1996), deslocando para o nível individual a responsabilização do acesso e sucesso social e profissional, da empregabilidade e da competência, que os indivíduos, cada indivíduo, devem procurar (Dubar, 2000), movendo-se entre a competição e a auto-responsabilização do seu sucesso pessoal e profissional (Ehrenberg, 1995, 1996; Dubar, 2000). É um processo que se desenvolve entre o direito de conhecer e o seu reconhecimento, nomeadamente social e que, de

acordo com Stroobants (1994: 197), nem as modalidades de acesso instituídas garantem a aprendizagem e, conseqüentemente, o direito de acesso à competência, nem a habilidade adquirida durante a socialização se pode reivindicar de uma competência instituída oficialmente. Estes factores, importantes nas dinâmicas de construção identitária, tanto a nível pessoal como profissional, estão presentes nas narrativas das autoras do estudo que desenvolvemos, dos quais daremos conta nos pontos seguintes.

5.3 Contextos de formação e de aprendizagem: onde e como se aprende?

A aprendizagem é, tanto do ponto de vista antropológico, como pedagógico e social uma condição/obrigação da existência (Dubar, 2000; Charlot, 2002)²¹³ e uma questão de mobilização e de sentido na aproximação²¹⁴ do sujeito ao saber que supõe uma aproximação ao mundo²¹⁵ (Charlot, 2002). Trata-se de uma aproximação ao saber²¹⁶ em que a subjectividade e o envolvimento do sujeito em actividades significativas é fundamental (Dubar, 2000; Charlot, 2002). Como salienta Dubar (2000: 184), “os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir são antes

²¹³ Ambos os autores fazem referência a esta obrigatoriedade. Contudo, Charlot (2002: 57 e sgts.) sustenta-a numa condição antropológica da existência – “nascer é ser submetido à obrigação de aprender” num triplo processo de hominização, singularização e socialização, de apropriação, participação e construção do mundo. Dubar (2000: 179 e sgts.) refere-se a uma concepção actual de construção da identidade pessoal a qual é sustentada num modelo pedagógico, emergente a partir de finais da década de 80, que trata de fazer de cada indivíduo um sujeito aprendente. Sendo os pressupostos e a incidência das reflexões de ambos os autores distintas, apontam, no entanto, para a relevância da aprendizagem na construção da identidade pessoal e social dos indivíduos, interpretada numa perspectiva antropológica ou numa perspectiva sócio-cultural e pedagógica. Também Honoré (1990), sustentando o sentido da formação no sentido do ser, se refere à dinâmica de formatividade percorrendo um caminho de desocultação ontológica com Heidegger. Tal como referimos em trabalho anterior (Silva, 2003: 34), dando conta desta dinâmica que Honoré (1990) argumenta, “é na quotidianidade, misto de revelação e de recolhimento, de angústia e de esperança, que o sentimento de situação que descobre o ser-homem na sua factividade, enquanto ser lançado no mundo, se acompanha do sentimento de formação na sua formatividade, enquanto ser no mundo”.

²¹⁴ Os autores referem-se na língua original a “rapport au savoir”. Conforme salienta Charlot (2002: 91), trata-se de “un rapport” e não de “une relation”, precisamente para relevar a dimensão de exterioridade, de aproximação ou afinidade (nossa tradução) com algo que é exterior ao sujeito – o mundo e os outros com quem estabelece ligação.

²¹⁵ Esta aproximação do sujeito ao mundo é também, de acordo com Charlot (2002: 73), “uma aproximação a si e aos outros. Ela implica uma forma de actividade [...] uma aproximação à linguagem e ao tempo”. É neste sentido que o autor salienta que aprender não é equivalente a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual ou saber-objecto que é apenas uma das figuras do aprender.

²¹⁶ Charlot (2002) salienta que esta aproximação é, não só epistémica, mas também identitária e social.

saberes de acção experimentados numa prática significativa, quer dizer ligada a um envolvimento pessoal”, o que se aplica tanto às actividades intelectuais como manuais.

É uma aprendizagem que o sujeito constrói no significado da aproximação ao mundo, aos outros e a si próprio (Charlot, 2002), numa temporalidade fundamento do ser-se no mundo que inclui interacções e acontecimentos, numa relação de formação no/com o mundo (Heidegger, 1964; Honoré, 1990)²¹⁷. Neste sentido, para Honoré (1990: 202) – sustentando a formação numa perspectiva fenomenológica – a formação é consubstanciadora da existência, “o homem existe em formação de forma indizível por ele próprio. [...] Ele é [existe] numa relação de formação no mundo”. O autor considera a formação uma exigência fundamental da existência, exigência ou condição que lhe permite abrir pistas identificando um conjunto de elementos de compreensão/orientação do existir em formação²¹⁸. Para Honoré (1990: 205-215), existir em formação é: i) estar numa relação de formação no mundo; ii) instalar e organizar um mundo; iii) existir em interformação; iv) dever formar-se ao longo de uma vida²¹⁹; v) existir num *elan* espiritual de alteridade; vi) estar presente em permanência; vii) existir no caminho de uma obra.

²¹⁷ É, precisamente, com este sentido que apresentamos nesta dissertação, através da expressão do sentido das autoras do estudo que realizámos, os contextos significativos de formação e aprendizagem na construção da identidade das autoras, contextos inscritos numa temporalidade longa e abrangente das suas trajectórias de vida e profissionais. É com este sentido que nos dois capítulos anteriores apresentamos a aproximação e apropriação das autoras dos mundos vividos no trabalho e na Organização, mundos vividos que exprimem aproximações/ligações idiossincráticas ao mundo, aos outros e a si próprias, expressões que dão conta de aproximações e vivências singulares.

²¹⁸ As pistas que o autor identifica para a revelação de aspectos essenciais do existir em formação decorrem de uma sustentação fundamental, nomeadamente de que a formação não é – não deve ser – um modo de acção do homem tendo em vista mudanças calculadas, mas um aspecto essencial da sua humanidade, caracterizando a sua existência. Assim, Honoré (1990: 204) reconhece que, “a formação será no futuro, se fizermos o esforço de a pensarmos, fundamentalmente *formação para a formação*, não para qualquer coisa de definido, mas para o indefinido e o indizível que é ser-homem-no-mundo”. Neste sentido, mais do que produzir formação, trata-se de desenvolver as condições mais favoráveis para a sua revelação, o que não é tido em conta quando se forma alguém para qualquer coisa.

²¹⁹ De salientar que este pressuposto referido por Honoré (1990) como condição do existir em formação tem subjacente uma perspectiva ontológica inerente ao ser humano que é, precisamente, o ser-no-mundo, ao longo da sua existência, em formação; pressuposto que não decorre directamente dos apelos políticos, educativos e gestionários, sustentados pela Carta da União Europeia (1996) que revelam essa necessidade da *aprendizagem ao longo da vida*. Estes apelos sustentam-se numa necessidade, no pressuposto de uma carência sempre presente num mundo em contínua mudança, no qual os conhecimentos se tornam rapidamente obsoletos e o desenvolvimento técnico-científico exige uma actualização contínua. São apelos que induzem à formação por e para qualquer objectivo exterior às pessoas envolvidas nesta “obrigatoriedade”. Para Honoré (1990) “dever formar-se ao longo da existência” é condição intrínseca ao estar-no-mundo temporal, factual e relacionalmente. É-se em formação, em interformação; o sentido da formação é inerente ao sentido de ser.

Formação e aprendizagem, de acordo com os autores que acabámos de referir e que nós também subscrevemos, sustentam-se no sentido e no significado subjacentes à condição da existência humana, afastando-se das correntes comportamentalistas da aprendizagem²²⁰ que frequentemente estão, explícita ou implicitamente, presentes nas propostas de formação fundamentadas em paradigmas técnico-rationais (Lesne, 1984; Sacristán, 1988; Correia, 1989; Ferry, 1991) e, particularmente, centradas numa perspectiva instrumental da formação (Honoré, 1990; Canário, 1999)²²¹.

O sentido que pressupõe a aprendizagem e a formação é uma questão central, nomeadamente quando nos colocamos a importância e a relação entre formação e construção de identidade(s). Ao considerarmos a aprendizagem e a formação como condição da existência e do devir, nesta temporalidade biográfica e social (Dubar, 2004)²²² que inclui todos os acontecimentos, locais e interações da existência, podemos compreender o sentido da formação como sentido do ser (Honoré, 1990) e a via de acesso à compreensão e construção de si-no-mundo e do Mundo enquanto ‘Obra’ (Honoré, 1990; Arendt, 2001) colectiva. É um sentido que emerge do desejo inerente a todo o ser humano, aberto ao mundo social no qual ocupa uma posição e é activo (Charlot, 2002); assim, “não se pode compreender o sujeito do saber sem apreendê-lo nesta forma específica de aproximação ao mundo” (*Idem*: 69).

A aprendizagem e a formação são, neste sentido, uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio²²³, são uma aproximação ao saber que não é apenas epistémica, mas é também identitária e social (Charlot, 2002). Conforme salienta o autor, a aproximação ao saber não inclui apenas a apropriação de saberes-objectos – inscritos nos livros, nos monumentos, etc., sob a forma de informações e conhecimentos

²²⁰ Para um maior aprofundamento das teorias da aprendizagem pode consultar-se, entre outros, Jarvis (1987), Merriam e Caffarella (1991), Berbaum (1993). Em trabalho anterior (Silva, 2003) fazemos também uma síntese das diferentes teorias da aprendizagem e da formação, centrando-nos particularmente nos adultos.

²²¹ Sobre os modelos de formação de adultos e sua relação com as teorias curriculares já nos detivemos em trabalho anterior para o qual remetemos (cf. Silva, 2003: 61-74).

²²² Sobre os diferentes ‘regimes de temporalidades’, são relevantes algumas obras que discutem as figuras e os usos das temporalidades. De entre elas destacamos Lallement (2003) e os textos de diversos autores integrados no primeiro número da Revista *Temporalités* (primeiro semestre de 2004).

²²³ Aproximação que, conforme salienta Charlot (2002: 91), é também uma aproximação ao tempo, pois “a apropriação do mundo, a construção de si, a inscrição numa rede de relações com os outros – “o aprender” – exigem tempo e não estão completos nunca. [...] Este tempo não é homogéneo, ele é compassado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; ele é o tempo da aventura humana, da espécie, do indivíduo. Este tempo, enfim, desdobra-se em três dimensões, que se interpenetram e se supõem umas às outras: o presente, o passado e o futuro”.

– de actividades e de relações. A aproximação dos sujeitos ao saber supõe também uma relação identitária, ou seja, de acordo com Charlot (2002: 84-85), “aprender adquire sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e àquela que quer dar aos outros”. A aproximação social ao saber supõe a aproximação epistémica e identitária contribuindo para lhes dar uma forma particular. É na compreensão da sociedade, da sua evolução e da sua dinâmica que se inscrevem as aproximações epistémica e identitária, pois a evolução das formas culturais, do mercado de trabalho, do sistema escolar supõe uma determinada aproximação ao mundo e ao saber (*Idem*) configurando dinâmicas identitárias (Dubar, 1997a, 2000) que, em grande medida, se articulam com esses contextos sócio-culturais, económicos e políticos.

As narrativas das autoras do estudo que desenvolvemos são particularmente expressivas desta dinâmica intrínseca ao ser-no-mundo (Honoré, 1990), evidenciando a aprendizagem e a formação como condição da existência e do devir e não apenas como espaços-tempos sincopados e estruturados pelas lógicas formais, previamente determinados e definidos como espaços-tempos de formação e de aprendizagem. Reconhecendo-lhes um potencial relativo nas suas trajectórias de vida e de formação, estes espaços-tempos mais ou menos formais e estruturados acabam por revelar-se menos significativos na sua apropriação e aproximação ao saber (Charlot, 2002) que consideram relevante para o acesso à compreensão e construção de si-no-mundo – compreensão e construção de uma identidade reconhecida no espaço socio-profissional – e do Mundo enquanto ‘Obra’ (Honoré, 1990; Arendt, 2001) colectiva.

Neste sentido, a aprendizagem e a formação às quais atribuem sentido inscrevem-se na temporalidade biográfica (Dubar, 2004) das suas trajectórias e (de)ocorrem na/da aproximação das autoras ao mundo, aos outros e a si próprias (Charlot, 2002). Assim, as Técnicas da EMAT reconhecem nas suas trajectórias diferentes contextos de formação e de aprendizagem, frequentemente associados aos contextos de trabalho, nos quais salientam com particular ênfase diferentes actores: chefias, colegas de trabalho, beneficiários do seu trabalho, como figuras significativas do/no aprender (*Idem*).

[...] há um caminho que nós temos que fazer. [...] o nosso currículo depois, entretanto, vai-se construindo com outras coisas, seja o currículo profissional, sejamos nós enquanto

peessoas, não é? Acho que sim, conta a formação inicial, mas também, acima de tudo, as aprendizagens que a gente vai fazendo, o percurso que vamos tendo. (Gorete, entrevista);

Eu acho que aqui, sem dúvida. Vamos lá a ver... Eu acho que evoluí bastante desde que cá cheguei. Uma pessoa... realmente, transforma-se. [...] E senti um grande apoio, e continuo a sentir, da equipa, nomeadamente da Dr.^a H [coordenadora da EMAT] que, para mim, continua a ser a coordenadora desta equipa, e aquilo que ela diz é... não é lei, mas pronto, tenho muita consideração por aquilo que ela diz e... portanto, acho que tem muita experiência e porque acho que aprendi muito com ela e que ainda tenho muito para aprender com ela. Portanto, especificamente nesta área, eu acho que foi com este apoio técnico que eu aprendi aqui. O resto, eu acho que também foi importante, as experiências que fui tendo. (Antónia, entrevista);

E acho que foi esta aprendizagem, da proximidade que nós tivemos [refere-se ao trabalho conjunto dela com uma colega Assistente Social], que nos fez enriquecer de facto. Portanto, eu começo a dar importância a determinadas coisas, como ela também deve começar a dar mais importância a determinadas coisas da psicologia. (Carlota, entrevista);

Estes primeiros meses na EMAT, foram meses em que aprendi muito. (Filomena, registo biográfico escrito). Aprendi aqui muita coisa [...]. Aprendi muito da forma de funcionar disto tudo, dos tribunais, dessa história toda, dos circuitos, não é? (Filomena, entrevista);

A maior parte do trabalho aprendi aqui, não é? A elaboração dos relatórios, a elaboração das respostas, [...] e, depois, algumas questões vamos aprendendo, não é,?... estudando... (Palmira, entrevista).

As características dos trabalhadores sociais²²⁴ são bem presentes nas narrativas das autoras do nosso estudo, tanto quando se referem às experiências de trabalho anteriores, como quando falam do trabalho actual e o articulam com a formação e a aprendizagem. Ao longo das suas trajectórias salientam a relação, a comunicação e a proximidade com o(s) outro(s) como elementos determinantes na sua realização profissional sendo por isso mais relevantes nas suas aprendizagens as pessoas do que os objectos. Considerando, tal como salienta Charlot (2002), que o saber implica sempre uma aproximação do sujeito a esse saber, uma aproximação que não é apenas epistémica mas é também identitária e social, supondo uma aproximação do sujeito ao mundo, a si próprio e aos outros, a aproximação que as autoras inauguram com o saber

²²⁴ Referimo-nos a essas características no capítulo 3, as quais acabam por manifestar-se relevantes na aproximação das autoras ao(s) saber(es) que consideram importante para a actividade que desenvolvem, actividade que é, por vezes, representada como a possibilidade de construção da Obra no mundo (Honoré, 1990; Arendt, 2001) – explicitamente revelada na possibilidade de “*ajudar os outros*” e “*modificar o mundo*”.

e com as aprendizagens releva predominantemente da sua relação com os outros e com o mundo. É, precisamente, esta relação que salientam quando interpeladas sobre onde é que aprenderam o que mobilizam no ofício, referindo-se aos contextos de trabalho – actual e anteriores – com frequência relevando actores específicos e relações de trabalho, sendo a formação inicial pouco relevante para quase todas. São, assim, menos valorizados os saberes de ‘acesso’ ao trabalho que os saberes emergentes do/no ‘processo’ de trabalho.

Foi muito, muito, muito enriquecedor, sinceramente, porque... é, só mesmo estando lá para perceber. Porque, de facto é um crescer de tanto conhecimento, de tanta experiência conjunta, não é, que se vai aprendendo, que.... e depois, para além disso, existe outra questão que é muito importante: é as pessoas estarem a trabalhar naquilo que gostam. [...] Por isso é que eu digo que aquela equipa era, era, foi a única equipa que eu, de facto, fiz parte, e para onde eu vá vou dizer, porque foi muito importante mesmo. (Carlota, entrevista);

[...] aprendi no estágio académico e com a minha orientadora no local, não foi com a orientadora de estágio. Tive uma orientadora local fantástica, percebia do assunto a pacotes, e que nunca nos deixou de responder a uma questão que fosse, todas as questões que nós lhe púnhamos ela sabia responder, nunca me esqueço dis so. [...] Houve uma pessoa muito importante no meu percurso também, foi a Dr^a J [...] É uma mulher que percebe a pacotes disto, quer dizer, é uma mulher que está a falar, a pessoa ouve e não se cansa de a ouvir. (Júlia, entrevista).

Os saberes valorizados e mobilizados no trabalho pelas autoras articulam-se com o modo como interpretam e experienciam este último, experiência que ocorre nas arenas de virtuosidade (Dodier, 1995) do quotidiano de trabalho, onde a aproximação ao mundo e aos outros (se) revela a importância do *ethos* de virtuosidade (*Idem*) enquanto manifestação de uma aproximação específica ao trabalho, às condições da sua realização, aos saberes e possibilidade de reconhecimento pelos outros, reconhecimento que é particularmente relevante para as dinâmicas de construção identitária das autoras.

As narrativas das autoras são expressivas no que diz respeito a esta (im)possibilidade de reconhecimento, nomeadamente pela Organização de trabalho, pelos superiores hierárquicos, atribuindo-lhe(s) um significado particular, nomeadamente na dinâmica de construção/renovação dos saberes.

5.3.1 Dinâmica da Organização de trabalho na construção/renovação dos saberes

As Técnicas da EMAT valorizam os contextos reais de trabalho e as experiências de interacção na aproximação ao(s) saber(es) considerados pertinentes na realização das actividades de trabalho reconhecendo, também, a responsabilidade da Organização na construção/renovação dos saberes²²⁵. A necessidade de participação e responsabilização da Organização é, igualmente, reconhecida pelas próprias chefias.

Contudo, emergem das narrativas lógicas diferentes: a das Técnicas e suas disposições e a da Administração e seus dispositivos.

- As Técnicas e as suas disposições

Mobilizadas pela sua representação do ofício e pela definição do trabalho prescrito legalmente, identificam a necessidade de espaços-tempos de formação – no interior ou no exterior da Organização mas por ela proporcionados (tempo e dinheiro) – cujos conteúdos se articulem com o trabalho que valorizam, ou seja, o apoio e o acompanhamento aos menores e às famílias²²⁶. Apesar de reconhecerem virtualidades formativas aos espaços informais (Pain, 1990) – quando se referem aos contextos de formação e aprendizagem mais significativos – consideram, no entanto, importante o acesso a uma formação contínua que lhes dê acesso à construção ou renovação de saberes mobilizáveis no espaço de acção que privilegiam e, desse modo, lhes permita sustentar não só a sua identidade para si mas também para o(s) outro(s) (Dubar, 1997a). A formalização de espaços de formação parece, assim, constituir-se na possibilidade de afirmação identitária, individual e colectiva (Barbier, 1996a) no espaço sócio-profissional. Para uma grande parte das narradoras, os espaços de formação – enquanto espaços-tempos formalizados – deverão consubstanciar-se na intercomunicação e na partilha das experiências, conforme argumentam nas suas narrativas:

²²⁵ De salientar que este reconhecimento é particularmente valorizado pelas autoras que, não se sentindo reconhecidas na Organização, acreditam na possibilidade de uma (re)profissionalização no interior da mesma, ou seja, aquelas que desenvolvem *estratégias de ajustamento* face à Organização (cf. capítulo 3).

²²⁶ Conferir capítulo 3.

Então, na área da psicologia não há aqui psicólogos experientes a trabalhar na Segurança Social. Era preciso supervisão, era preciso supervisão. [...] Portanto, mas eu acho que tinha que ser uma pessoa, realmente, de elevada experiência que vinha cá, estar à nossa disposição uma vez por semana, ou uma vez por mês, sei lá, o que fosse possível, e nós tínhamos que ir guardando... não é, as perguntas para lhe fazer e para discutir. (Filomena, entrevista);

Partilha de experiências com outras colegas de outras AT's [equipas de Assessoria Técnica] do país, porque eu estou convencida que cada AT deve estar a trabalhar de forma diferente. [...] Obviamente, que uma pessoa não vem com os olhos fechados, sabe perfeitamente mas, quer dizer, em termos de actuação, de intervenção, aproveitar as experiências das outras pessoas que já trabalham há anos nestas áreas para nos darem umas orientações. (Luísa, entrevista).

A partilha de experiências e a intercomunicação sobre as situações de trabalho são modalidades que vários autores salientam como as mais relevantes, nomeadamente no quadro do que denominam de organização qualificante (Zarifian, 1992, 1995, 1996; Alter, 1999), considerando-as as que mais contribuem para as aprendizagens e as inovações no seio das Organizações. Estas modalidades, ao potenciarem o envolvimento e a participação dos sujeitos, a intercomunicação e a valorização dos acontecimentos no contexto de trabalho (Zarifian, 1992, 1995, 1996), permitem a reelaboração dos objectivos da actividade profissional e da posição dos actores no contexto organizacional, fazendo do trabalho um objecto de palavra e de pensamento (Jobert, 1993) e dos trabalhadores investigadores num contexto prático (Schön, 1996). São modalidades de formação que (re)habilitam uma epistemologia do agir profissional (*Idem*) fundamental face às situações de incerteza, instabilidade e singularidade que caracterizam, actualmente, os contextos de trabalho.

De acordo com Zarifian (1992), a organização qualificante caracteriza-se por quatro aspectos fundamentais: i) valoriza o acontecimento²²⁷ no contexto da actividade profissional como produtor de aprendizagens; ii) supõe uma reorganização da actividade industrial sobre uma base comunicacional²²⁸; iii) permite aos seus membros reelaborar os objectivos da sua actividade profissional; iv) permite a cada indivíduo projectar-se no futuro. De acordo com as características enunciadas, esta Organização, denominada por Zarifian (1992, 1996) de qualificante, é aquela que favorecerá o que Schön (1996: 212)

²²⁷ O autor desenvolve com particular relevo a relação entre trabalho, acontecimento e aprendizagem numa obra posterior para a qual remetemos, publicada em 1995 e intitulada: *Le travail et l'événement*.

²²⁸ Conferir, a este propósito, a obra de Zarifian (1996) *Travail et communication*.

designa de “pesquisa na prática”, ou seja, “uma formação que consiste em ajudar os práticos a reflectir sobre o saber escondido no agir para deles tirar as regras com as quais se conforma, as estratégias de acção de que faz uso, a sua forma de estruturar os problemas”. Também Alter (1999: 174) salienta a importância da formação enquanto “espaço destinado a tratar os conhecimentos capitalizados no exercício da profissão, lugar de elaboração, de síntese e de formalização dos saberes “reais””. Para Alter (1999) a formação concebida neste sentido é uma oportunidade para tirar lições das experiências, convertendo-se num espaço-tempo não só de tratamento de questões técnicas, mas também estratégicas e identitárias, na medida em que favorece o enriquecimento de redes potenciadas pela partilha de preocupações comuns.

As Técnicas da EMAT, ao considerarem como modalidades mais adequadas a supervisão no local de trabalho por “*peessoas de elevada experiência*” (Filomena) e a partilha de experiências “*aproveitando a experiência de outras pessoas que trabalham nesta área*” (Luísa), fazem apelo ao recurso à experiência, considerando-a o sustentáculo do acesso aos saberes pertinentes e úteis para o trabalho e para a (re)construção da sua imagem profissional. As autoras das narrativas indiciam, assim, a importância atribuída à formalização da experiência – formalização dos saberes reais (Alter, 1999) – que decorre da intercomunicação e sustentação do que denominam de “*bom senso*”, procurando configurá-lo em “sentido comum” (Sacristán, 1998), em “*sensos comuns*” que promovam um “conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2000: 101).

Agora, se quer que eu seja mesmo, mesmo sincera, eu acho que o que impera neste trabalho, da maneira como ele está, é *o bom senso*. [...] eu acho que, neste momento, pelo menos eu, e não sei se as outras colegas, mas da forma como o trabalho está, como o volume do trabalho é, eu acho que isto é, olha-se para a situação e é imperar o *bom senso*, é ver o que vamos fazer de melhor para aqui. (Maria, entrevista);

[...] e foi mesmo, pronto, quase a lei do desenrasque, não é, realmente, principalmente relativamente a mim, em situações de emergência, de alto risco, fui descobrindo as minhas capacidades, não é?! [...] E, pronto, além de termos que desenvolver a nossa parte de *bom senso*, não é, porque actuar naquele momento de alto *stress*... Pronto, nesse aspecto acho que realmente consegui lidar com estas situações, e descobri capacidades em mim que, se calhar, nunca iria descobrir, não é?! (Luísa, entrevista);

Claro que a experiência, ai sim, é lógico que a experiência na outra instituição, sim, sim, estava muito verde, não é, agora já evolui bastante. [...] Aliás, o facto de ter estado nas famílias de acolhimento, já ter estado a coordenar uma instituição, conhecer bem a Casa de C

[Centro de Acolhimento Temporário], me facilita agora e me ajuda muito quando tenho que tomar uma decisão. (Filomena, entrevista).

O reconhecimento do “bom senso” pelas autoras e da sua pertinência na realização da actividade profissional traduz-se no que Sacristán (1998: 124) identifica de “conhecimento disponível para a acção”²²⁹ e que denomina de “sentido comum”. De acordo com o autor, “a pessoa com “sentido comum” é razoável, sensata, aquela que opera com parâmetros previsíveis de racionalidade [...] uma mistura de bom juízo, sabedoria e prudência”, admitindo que “falar, argumentar e discutir com outros é uma forma de estabelecer, manter e poder rever o sentido do pensamento comum” (*Idem*: 125). Ao articular e contrastar o bom senso mobilizado na acção, as autoras procuram um sentido comum com sentido intelectual e cognitivo, ou seja, “um saber que se adquire através da vida em situações práticas e para ser utilizado nelas” (*Ibidem*).

As disposições das autoras para a formação investem-se, assim, na importância que para elas adquirem os saberes em curso na acção (Schön, 1996), os saberes nocturnos (Durand, 1969), invisíveis, admitindo que a possibilidade de os elevar à categoria de saberes práticos – visíveis para si e, sobretudo, para aqueles que parecem, ainda, não reconhecê-los (nomeadamente os superiores hierárquicos) – através da sua formalização (Alter, 1999) em espaços de formação, é a via desejável para a sua afirmação identitária, individual e colectiva (Barbier, 1996a). A formalização dos saberes em curso na acção permitiria, então, como afirma Bourdieu (1988), trazer à luz, ao estado explícito e objectivado, experiências mais ou menos confusas, imprecisas, não formuladas ou até informuláveis do mundo social e, assim, fazê-las existir.

▪ A Administração e os seus dispositivos

Confrontada com uma área nova de intervenção no interior da Organização, sem recursos suficientes para uma nova procura no seu campo de acção e com a necessidade de assegurar uma oferta adequada aos seus clientes – Tribunais, mas também menores e

²²⁹ Santos (2000: 101) refere-se ao “senso comum” como “um conhecimento óbvio e obviamente útil”, e reconhece que a sua reinvenção “é incontornável dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo”. O autor identifica-lhe várias características pertinentes: i) é prático e pragmático; ii) reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida; iii) inspira confiança e confere segurança; iv) é transparente e evidente; v) é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas; vi) é indisciplinar e não metódico; vii) reproduz-se espontaneamente no quotidiano da vida; viii) privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real.

famílias – a Organização identifica como cliente privilegiado os Tribunais, pelas razões que já anteriormente referimos, e a procura por estes formulada. Neste sentido, a Organização parece manifestar o que Alter (1999: 175) reconhece como uma manifesta dificuldade em gerir o tempo dos actores, ou seja, “querendo a todo o preço adaptar o social fazendo coincidir o seu [dos actores] ritmo de aprendizagem com o das decisões tomadas”. Os dispositivos de formação disponibilizados pela Organização centram-se na procura e na oferta que definiram como prioritária, em modelos accionáveis na prática, com um déficit no campo dos possíveis do ponto de vista das Técnicas e da Coordenadora da equipa²³⁰. Conforme salientam:

[...] tivemos uma formação num dia de uma pessoa, tipo uma pincelada, eu achei aquilo insuficiente, todas nós achamos, mas pronto. (Júlia, entrevista);

No fundo, foi a passagem dos procedimentos que existiam [...] com a criação da nova Lei foi criado um novo instrumento de trabalho, que tem a ver com o que nós aplicamos agora, que é o tipo de relatório, o modelo, não é, e foram-nos dadas algumas explicações sobre a Lei. Pronto, basicamente foi isso. (Carlota, entrevista).

Face à nova área de intervenção e ao potencial de inovação emergente na Organização, esta opta por procedimentos mais ou menos racionais, burocráticos e funcionalistas que lhe permitam assegurar a estabilidade, bem como o, pelo menos aparente, controlo dos agentes (no caso, as Técnicas da EMAT)²³¹. Existe uma espécie de fixação num modelo de Organização (Alter, 1999) que dificulta a percepção dos recursos e dos constrangimentos que realmente existem no seu interior e/ou exterior; ao fixarem-se no modelo, arriscam-se a abordarem apenas uma parte do real, aquela que é visível pelo prisma do modelo o que, conforme salienta Alter (1999: 187), conduz a “uma relação proporcionalmente invertida entre a perfeição do modelo de organização retido e a capacidade de tirar partido dos recursos humanos”.

²³⁰ A este respeito consideramos pertinente salientar o que Alter (1999: 175) constata, a partir de estudos empíricos, identificando neste tipo de gestão uma dificuldade “em perder tempo para ganhar força” – perda de tempo que o autor considera fundamental. Identificando as vantagens no seu investimento (cf. 1999: 178-180), reconhece o efeito duplamente negativo, da dificuldade da gestão em perder tempo: “ela não permite tirar partido das transformações em curso; ela penaliza as aprendizagens culturais mudando constantemente as regras do jogo. A observação mostra que os processos de inovação sobrevivem a este funcionamento, mas a um custo psicossociológico elevado e com perdas consideráveis para a instituição”. Estas constatações de Alter são corroboradas também pelo estudo que realizámos, conforme já referimos, nomeadamente nos dois capítulos anteriores.

²³¹ A este propósito remetemos para o capítulo anterior e para o que apresentámos sobre as estratégias postas em acção pela Organização.

Neste sentido, ao privilegiar como cliente preferencial os Tribunais, a Organização valoriza ao nível do trabalho real a elaboração das respostas por eles solicitadas – relatórios e informações sociais – sendo, portanto, sobre a potencial qualidade destes que incidem os seus dispositivos de formação e a valorização desta última no campo da intervenção profissional das Técnicas.

A Directora do NIS reconhece a especificidade, a pertinência e a quantidade da formação oferecida pela Organização:

Começámos com muita formação. Na altura tivemos o apoio do IDS [Instituto de Desenvolvimento Social] que veio aqui fazer formação muito específica. As pessoas, antes de iniciarem o seu trabalho, frequentaram estas formações, foi uma formação muito específica, tiveram aqui momentos de formação interna. (Directora do NIS, entrevista).

Também a Coordenadora da EMAT e as próprias Técnicas salientam uma certa operacionalidade dos modelos fornecidos em espaços-tempos de formação específica para o trabalho a realizar; admitem, contudo, uma certa recriação – ou desvio ao modelo.

Adoptámos o modelo do relatório social [fornecido na formação], porque ele é muito facilitador para nós arrumarmos a informação. Mas, por exemplo, o relatório de acompanhamento já tem outra construção. O relatório para as necessidades do menor, que é uma das tarefas que nós fazemos, sempre que há envolvimento das prestações familiares (pensão de alimentos) e o Juiz nos pede um relatório das necessidades do menor para que o fundo de garantia cubra essas despesas, nós também construímos um modelo de relatório, mais sucinto porque é uma matéria mais... é aquilo que acho mais fácil de fazer na assessoria aos tribunais, a menos que se depare na entrevista que há qualquer coisa de mais complicado... Portanto, temos um relatório específico para isso, que já foi a equipa que o construiu. O relatório de acompanhamento, também já foi a equipa que o construiu. A informação social e o relatório social, o modelo utilizado veio dessa formação. Entretanto, a equipa sentiu necessidade de criar um guião de entrevista, guião esse que foi construído em conjunto pelos Psicólogos e pelos Técnicos de Serviço Social. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Os dispositivos postos em acção pela Organização não correspondem às expectativas das autoras, nomeadamente quando se referem ao trabalho real e ao trabalho que gostam e querem realizar. Não tendo acesso no interior da Organização a formação específica para o seu trabalho, referem, no entanto, a selecção e obrigatoriedade aplicada pela Organização para frequentarem outras formações, como ‘Organização da Segurança Social’ e ‘Informática’ às quais as Técnicas da EMAT não

lhes reconhecem pertinência e, por isso, adiam a sua participação ou manifestam um claro desinteresse e desmobilização.

Fui seleccionada para frequentar uma formação obrigatória ‘micro informática e qualidade de serviços’ da Segurança Social, à qual não pude assistir devido ao número de processos em atraso. (Antónia, registo biográfico escrito);

[...] e houve também formação em informática mas que, por acaso, eu ainda não fui porque pedi adiamento, e ainda não houve mais nada, acho eu. (Carlota, entrevista);

Formações internas fui a duas, não direccionadas para esta área: formação de formadores e outra, daquelas obrigatórias, daqui da casa, de computadores, foi uma seca! Bem, mas não interessa... aquelas obrigatórias. (Dalila, entrevista).

Os desencontros entre as disposições das Técnicas e os dispositivos da Administração²³² configuram uma estreita articulação entre o trabalho, a formação e os saberes valorizados pelas partes. Conforme retivemos no capítulo 3, as Técnicas da EMAT e a Organização valorizam lógicas inerentes a mundos diferentes (Boltanski e Thévenot, 1991), donde resultam desencontros que geram tensões e frustrações por parte das Técnicas face à Organização, pois não compreendem porque é que esta *não investe nos recursos humanos, nem reconhece o seu trabalho e o seu sofrimento*, dificultando a construção e a renovação dos saberes.

Curiosamente, e desde que entrei para a Segurança Social, tenho acesso a pouca informação de divulgação de seminários, para além da burocracia que é necessário para frequentar a formação; é tanta que, por vezes, quando vem a autorização já terminou o prazo de inscrição, ou já não há vagas disponíveis. Ao longo deste ano apenas frequentei duas acções de formação. (Antónia, entrevista);

E, depois era importante investirem na nossa formação, que não investem, não é? Se nós quisermos ir a qualquer coisa temos que pagar, não é? Ultimamente dispensam-nos do serviço, mas temos que pagar. Não investem minimamente, não investem minimamente. (Filomena, entrevista).

A ausência de investimento da Organização na formação é recorrente nas narrativas das autoras e é vivida cumulativamente como ausência de reconhecimento e

²³² Importa salientar que a Organização para além de apenas ter oferecido uma formação interna inicial na área específica de intervenção das Técnicas, cria dificuldades no acesso à formação externa, nomeadamente pela burocratização excessiva para a autorização e disponibilização de tempo, pois enquanto estão em formação não podem responder aos pedidos dos Tribunais. Em contrapartida, tem oferecido formações noutras áreas (informática e funcionamento da Segurança Social) que as Técnicas reputam de pouco relevante.

de retribuição, não só simbólica como material (Davezies, 1993)²³³. Experienciadas cumulativamente – ausência de investimento, de reconhecimento e de retribuição – elas reforçam-se umas às outras contribuindo para o sofrimento no trabalho (Dejours, 1993; Davezies, 1993) das autoras e para a instauração de ciclos viciosos (Crozier, 1963, 1965; Sainsaulieu, 1997) no seio da Organização constringendo a dinamização das inovações potenciais (Alter, 1999). A importância da retribuição organizacional é reconhecida por diversos autores (Davezies, 1993; Alter, 1999) e pode ser dinamizada através da mobilização de dispositivos variados. Alter (1999: 182) enuncia algumas dessas possibilidades – em grande medida coincidentes com as disposições das autoras do trabalho que desenvolvemos –, nomeadamente: i) alargamento do espaço e da duração deixados à experiência; ii) aceitação de identidades profissionais duráveis através do desenvolvimento de mobilidades horizontais; iii) definição de responsabilidades partindo das competências e da lógica do actor e não das necessidades elencadas pela Organização; iv) disponibilização de tempo livre, de uma certa tranquilidade, o tempo de “recuperar o espírito”. Estes dispositivos considerados favoráveis à dinamização das lógicas de actor (Sainsaulieu, 1997; Alter, 1999) e não do agente procuram contrariar as lógicas das organizações burocráticas e racionais que tendem a centrar-se na definição e respeito das regras e da ordem²³⁴.

A sobredeterminação das regras estabelecidas e da polarização dos problemas e constrangimentos (Alter, 1999) relativamente à dinamização dos recursos locais – como, por exemplo, os sugeridos por Alter (1999) – acabam por contribuir para uma certa paralisação sedimentada pela burocracia organizacional como as autoras (a)enunciam nas narrativas.

Apesar de a Directora do NIS admitir, na entrevista que lhe realizámos, a intenção de ser programada mais formação específica para as Técnicas da EMAT, os constrangimentos orçamentais acabaram por justificar o descomprometimento da Organização na oferta e dinamização da formação, bem evidentes na sequência de argumentos produzidos pela Directora do NIS, pela Coordenadora da EMAT e pelas próprias Técnicas.

²³³ Conferir capítulo 3.

²³⁴ Conferir capítulo 4.

Aqui, a nível da Acção Social, tivemos de fazer o nosso Plano de Formação para o ano corrente e já integrámos formação específica para as pessoas que estão nesta área [...] para esta equipa. (Directora do NIS, entrevista, Março/2002²³⁵).

Havia um pacote de formação, só para a Assessoria aos Tribunais, que está cancelada por falta de verbas, que estava a ser construída pelo Núcleo de Formação, para a qual ninguém me veio perguntar nada sobre o conteúdo da formação. Como ela não vai sair, também não estou muito preocupada. (Coordenadora da EMAT, entrevista, Maio/2002).

Depois a Dalila sugeriu à Dr^a G [Directora do NIS], como ela fez um curso qualquer, uma pós-graduação na área de menores, sugeriu convidar pessoas com nome na área para nos virem fazer formação e, se não tivesse havido os cortes orçamentais, essa formação teria sido feita. Tanto que houve pedidos nossos para frequentar acções de formação que foram negados porque ia haver uma super formação. Mas com os cortes orçamentais nem super formação, nem mini formação, ficámos sem formação, e eu acho que é uma falha importante aqui. (Júlia, entrevista, Fevereiro/2003).

Os problemas decorrentes da gestão burocrática obliteram a visibilidade dos recursos e o investimento da Organização na sua dinamização (Alter, 1999), gestão que é visível na resistência à subversão, na desvalorização dos recursos disponíveis, no receio do novo e na instauração de regras (Aubert e Gaulejac, 1991; Enriquez, 1992; Sainsaulieu, 1997). Ignorando a distância e o desequilíbrio entre os postulados inscritos nas regras e as configurações locais na gestão do trabalho real, a Organização burocrática prefere a identificação dos problemas e a operacionalização de supostas soluções sustentadas em modelos, à identificação dos recursos dinamizadores de reflexões a partir das experiências locais e reais²³⁶ e potencialmente mobilizadores de inovações (Alter, 1999) e de afirmações identitárias²³⁷.

²³⁵ Optámos por incluir a data dos três extractos das narrativas para uma maior visibilidade da sequência ritual e legalista que, frequentemente, caracteriza as Organizações burocráticas (Crozier, 1963; Sainsaulieu, 1997; Alter, 1999).

²³⁶ Alter (1999) salienta, a este respeito, que as Organizações esquecem as práticas locais, mesmo que performantes, mas que se afastam do campo de identificação do modelo, porque são práticas que repousam em procedimentos e em exercícios de autonomia que conduzem à transgressão das regras, bem como em valores que embora possam corresponder às missões da Organização não correspondem aos objectivos por ela definidos.

²³⁷ Aspectos nos quais nos detivemos no capítulo 4 e para o qual remetemos os leitores.

5.4 Produção de saberes a partir de situações de trabalho

O que referimos até aqui permite evidenciar as situações de trabalho – que incluem acções e interacções – como espaços-tempos privilegiados de aprendizagem e de produção de saberes. Alguns autores (Pagès, 1967; Segrestin, 1984; Sainsaulieu, 1988, 1997) referem-se à importância das aprendizagens culturais produzidas no interior dos grupos, pelo trabalho e no seio das organizações, como importantes produções, nomeadamente para a formação de identidades no trabalho (Sainsaulieu, 1988, 1997).

No caso concreto do estudo que desenvolvemos pudemos já, ao longo deste trabalho, apresentar e documentar algumas das apropriações, dos efeitos e das projecções das experiências de trabalho e das interacções vividas na Organização pelas autoras do nosso estudo, as quais decorrem, também, da sua inserção recente numa área de intervenção nova no campo do trabalho e numa categoria profissional emergente. Os trabalhos de investigação de diversos autores (entre outros, Lourau, 1970; Sainsaulieu, 1988, 1997; Zarifian, 1992, 1995, 1996; Dubar, 1997a) dão conta de como os contextos de trabalho e organizacionais constituem uma oportunidade de aprendizagem. Segundo Sainsaulieu (1997), a situação de trabalho pode constituir mesmo uma dupla oportunidade de aprendizagem: de sustentação e confirmação de aprendizagens anteriores, ou de descoberta de outros modos de resposta tendo em conta novos parceiros e novas estratégias que levam à modificação das representações e modalidades de acção anteriores. No entanto, Sainsaulieu (1997: 227-228) reconhece que “a cultura só é objecto de aprendizagem numa compreensão relacional do sujeito individual que reage aos constrangimentos materiais de toda a situação por um jogo complexo no domínio social”, e acrescenta que, se a organização “constituiu uma oportunidade de aprendizagem e de mudanças nas representações, é porque a própria dinâmica das relações de poder leva os indivíduos a possíveis recenseamentos de alianças e discriminações sociais ligadas às peripécias das situações de trabalho”²³⁸.

Os estudos de Segrestin (1984) e de Reynaud (1992) dão conta da importância das sociabilidades colectivas na constituição de comunidades profissionais (Segrestin, 1984) que supõem o conhecimento, compreensão, identificação e reconhecimento entre

²³⁸ Veja-se, a este propósito e no caso do nosso estudo, os mundos vividos do trabalho e as estratégias das autoras na Organização e face a ela que apresentámos nos dois capítulos anteriores.

os seus membros (Reynaud, 1992), favorecendo o aparecimento de identidades colectivas e de dinâmicas de acção. No estudo por nós realizado são presentes determinadas dinâmicas que as autoras procuram desenvolver – e ver reconhecidas – no espaço social de trabalho, dinâmicas que emergem da importância que atribuem à reconfiguração dos saberes em novos *puzzles* pertinentes para a acção que, agora, estão chamadas a realizar. Os saberes que antecederam o espaço de intervenção actual das Técnicas da EMAT (produzidos em espaços de formação e nas experiências de trabalho anteriores) apesar de mobilizados para a situação actual, não dispensaram o desconforto e a instabilidade que procuraram gerir, valorizando espaços de partilha – como as reuniões de equipa e os encontros informais – que lhes permitisse a (re)construção do quadro de referência, de “sentidos comuns” (Sacristán, 1998; Santos, 2000) mais ou menos estabilizado tanto para si próprias como para a Organização.

A emergência da nova categoria profissional na qual as Técnicas se inserem e a dualidade em que se viram e vêm envolvidas entre as categorias de atribuição e de pertença (Dubar, 1997a) – dualidade que decorre não só do modo como a Organização elege o trabalho (urgente) que as autoras devem realizar, mas também das categorias privilegiadas na mobilização dos saberes pertinentes – têm provocado a procura e a construção de saberes no quotidiano de trabalho que algumas autoras apelidam de “*senso comum*”, na ausência de outras oportunidades de acesso a formação específica e sustentada em pessoas de reconhecida experiência na área de intervenção. Estes “*saberes do senso comum*” que mobilizam no trabalho emergem da/na gestão quotidiana do singular, imprevisível e complexo supondo uma inteligência astuciosa (Dejours, 1993) investida na(s) tarefa(s); inteligência que não é prévia à situação de trabalho mas é uma inteligência em acção, produzida pelo/no próprio exercício de trabalho (*Idem*).

O contexto de trabalho constitui, assim, um importante espaço-tempo de produção/recomposição de saberes os quais, sendo resultantes da acumulação de saberes e da vontade de empreendimento, constituem ao mesmo tempo um recurso primordial para a Organização (Alter, 1999), recurso que, como já anteriormente apresentámos, não é valorizado nem promovido por ela.

Enquanto contexto complexo, os saberes pertinentes no quotidiano de trabalho não são tanto os que resultam da acumulação científica-disciplinar especializada²³⁹ cuja aplicação e funcionalidade não parece assegurar a viabilidade da gestão da complexidade e da realização do trabalho. Os saberes pertinentes na realização da acção das Técnicas emergem das suas experiências, que elas procuram decodificar num regime de escuta, de partilha, de intercomunicação com vista a uma recomposição dos saberes cumulativos²⁴⁰ (disciplinares e especializados inviáveis na gestão do incerto, do imprevisível e do aleatório), procurando torná-los pertinentes através da invenção de combinações entre eles de forma “a elaborar respostas antecipadas ou, pelo menos, respostas adaptadas às situações imprevistas” (Correia, 1999: 26).

O contexto de trabalho é, portanto, um lugar de experimentação e de prova das capacidades das autoras que se confrontam nos seus actos com o funcionamento dos objectos mobilizados e com os julgamentos dos outros; ou seja, o contexto de trabalho configura-se no que Dodier (1995) designa de ‘arenas de habilidades’ nas quais as autoras procuram a sua realização através de um “*ethos* de virtuosidade”²⁴¹ (*Idem*). Ao admitir que a actividade é ao mesmo tempo auto-conhecimento que se explora agindo e reconhecimento pelos outros, Dodier (1995) considera que o contexto de trabalho é um lugar essencial para que os actores se coloquem à prova e de revelação da sua identidade. Neste sentido, o contexto de trabalho é, não apenas um importante lugar de produção de saberes mas também de reconhecimento de saberes, reconhecimento que é essencial na construção identitária dos sujeitos.

O contexto de trabalho configura-se na oportunidade de transfigurar os saberes dos especialistas (particularmente valorizados no campo da formação, no acesso ao mercado de trabalho e pelas Organizações intermediadoras do trabalho das Técnicas) em produções, mais ou menos originais, mais ou menos contingentes, mais ou menos “reconfortantes” que procuram restituir a complexidade cognitiva nas lógicas da acção.

São saberes que resultam de um trabalho de *bricoleur* (Lévi-Strauss, 1962), trabalho que exige dos indivíduos uma centralidade que se exprime na sua capacidade

²³⁹ Apesar de ser esta a lógica valorizada pela Organização, quer na selecção das formações iniciais de acesso a esta nova área de intervenção, quer mesmo na sustentação da interdisciplinaridade como categoria cognitiva e epistemológica, conforme desenvolveremos no ponto seguinte deste capítulo.

²⁴⁰ Aspectos nos quais nos deteremos no ponto seguinte deste capítulo.

²⁴¹ *Ethos* de virtuosidade que, segundo Dodier (1995), se traduz numa relação característica aos objectos, aos outros colegas de trabalho e a si mesmo.

para estabelecer relações e intermediações entre saberes dispersos (Dodier, 1995). Neste sentido, os saberes produzidos e mobilizados resultam, em grande medida, da capacidade de invenção face às situações inéditas (*Idem*), mas que as autoras não sentem ser reconhecidos, nomeadamente pela Organização²⁴².

Ao emergirem do interior da equipa, num espaço de personalização da actividade (*Idem*) e de intercomunicação que sentem ser-lhes progressivamente reduzido²⁴³, estes saberes são produzidos num regime nocturno (Durand, 1969) e, por isso, pouco visíveis no campo social, o que nos parece estar na origem da urgência, expressa nas narrativas, do acesso a formação podendo esta surgir como via de legitimação destes saberes e, portanto, de afirmação identitária (Barbier, 1996a). Ao sentirem-se tendencialmente mobilizadas para uma formação no local de trabalho, configurada por dispositivos de partilha e de escuta de experiências, parecem confirmar a necessidade de tornar visível a face, todavia, oculta da profissão ou a sua (re)profissionalização numa área emergente de intervenção.

5.5 Os saberes individuais e os saberes do colectivo de trabalho

A aproximação ao(s) saber(s) (Charlot, 2002) e o significado construído resultam de aproximações epistémicas, identitárias e sociais, ou seja, de relações que os sujeitos estabelecem com os outros, com o mundo e consigo mesmos (*Idem*), como já anteriormente referimos. São, portanto, saberes que se inscrevem numa temporalidade biográfica e social (Dubar, 2004), numa construção de sentido emergente de situações/oportunidades várias de formação-aprendizagem inscritas nas trajectórias de vida e profissionais.

No caso das autoras do nosso estudo, as experiências de aprendizagem mais significativas para o trabalho que realizam actualmente inscrevem-se, predominantemente, nas suas experiências de vida e de trabalho, sendo menos relevantes os contextos de formação inicial que, no entanto, lhes permitiu o diploma (a

²⁴² As narrativas das autoras, como temos vindo a apresentar, remetem frequentemente para esta experiência de não reconhecimento pela Organização do seu trabalho e, por extensão, da produção imprescindível dos saberes pertinentes para a sua realização.

²⁴³ Como, por exemplo, a “reorganização da equipa” e o cancelamento das “reuniões de debate técnico” a que nos referimos no capítulo anterior.

licença, de acordo com Hughes, 1996) de que dispõem e o acesso ao mercado de trabalho/emprego, nomeadamente no contexto actual, no qual foram (são) relevados os saberes/qualificações individuais sancionadas pelo diploma e, eventualmente, pela trajectória individual, considerando os critérios de selecção²⁴⁴ para o lugar.

Os saberes individuais requeridos²⁴⁵ para o lugar que ocupam e reconhecidos pelo diploma – importantes no mercado de trabalho, porque permitem uma determinada codificação social, uma representação dos saberes potenciais (pela Organização, pelas colegas e pelas próprias) para o trabalho prescrito – são reconfigurados no contexto de trabalho pelas autoras, através das interacções mais ou menos informais produzidas e/ou procuradas no contexto de trabalho, de modo a que os saberes requeridos para o trabalho prescrito se transformem em saberes pertinentes para o trabalho real.

A reconfiguração dos saberes que as autoras reconhecem imprescindível na realização da sua actividade de trabalho (da actual como das anteriores) é argumentada nas suas narrativas pelo distanciamento que atribuem aos saberes “teóricos”(Carlota, Maria), “dos livros” (Odete) adquiridos na formação inicial, das situações reais que encontram no seu quotidiano profissional. Neste sentido, as situações de trabalho são, como já enunciámos, um importante espaço-tempo de acesso aos saberes considerados pertinentes para o trabalho quotidiano, pelas experiências e interacções que possibilita e pela produção de configurações novas urdidas nas dinâmicas emergentes das acções e interacções mobilizadas e do que denominam de “bom senso” (Luísa, Maria), transformando-o em “sentido comum” (Sacristán, 1998; Santos, 2000).

As narrativas das autoras são reveladoras do sentido atribuído aos saberes pertinentes para o trabalho emergente da aproximação ao mundo, aos outros e a si próprias (Charlot, 2002) e, por isso, os saberes individuais inscrevem-se nas trajectórias das autoras resultando de aprendizagens várias, frequentemente contextualizadas em espaços, em actores sociais, em sentidos muitas vezes acentuados por afectos que ampliam os significados e a dimensão das aprendizagens. Os saberes individuais são, assim, reconhecidamente saberes que configuram uma participação múltipla de actores

²⁴⁴ Os critérios de selecção incluíam a formação inicial (Direito, Psicologia e Serviço Social), o currículo e entrevista individual.

²⁴⁵ Saliente-se que os saberes requeridos são seleccionados pelo Centro Distrital de Segurança Social que para dar cumprimento ao Decreto-Lei nº 332-B/2000 de 30 de Dezembro, no qual se define que o acompanhamento dos menores em perigo junto dos tribunais “competem a equipas multidisciplinares do sistema de solidariedade e segurança social a constituir”, decide eleger os candidatos com formação em Direito, Psicologia e Serviço Social como formações mais pertinentes para o “posto” a ocupar.

e situações, de experiências que são potencialmente mobilizadoras e mobilizadas das/pelas autoras no trabalho actual.

As autoras, quando interpeladas pela narratária sobre o sentido que atribuem à multidisciplinaridade na equipa e à participação dos diferentes elementos que a integram com formações diversificados, referem-se predominantemente às experiências reais que têm na EMAT e/ou nas equipas locais de Acção Social, sendo de salientar a coincidência entre os saberes reconhecidos pelas colegas e os saberes reconhecidos pelas próprias para a construção dos saberes do colectivo de trabalho (Courtois et al., 1996).

Neste sentido, podemos aceder nas narrativas das autoras, e tal como refere Charlon (1996: 163), aos saberes reconhecidos no interior da equipa que resultam do “dizer o trabalho para definir o ofício”; demarcando-se dos saberes académicos, validados pelos diplomas, admitem que outros saberes são necessários, ou seja, “parece, portanto, que [...] *se procura pensar em conjunto os diferentes tipos de saberes*”²⁴⁶ sem passar em silêncio sobre os processos cognitivos e motivacionais dos indivíduos e dos colectivos, inscritos nas suas relações sociais e determinados parcialmente pelas organizações” (*Idem*: 164).

No Quadro 5.1 apresentamos uma síntese dos saberes individuais reconhecidos pelas autoras que integram a EMAT²⁴⁷ em função do diploma que possuem, mas também da codificação social que o mesmo produz e das representações a que dá acesso²⁴⁸.

²⁴⁶ Sublinhado do autor.

²⁴⁷ No anexo 2 deste capítulo quadros 1 e 2 podem consultar-se mais referências das autoras às colegas e a si próprias sobre os saberes reconhecidos e considerados pertinentes no âmbito da equipa multidisciplinar.

²⁴⁸ Embora não nos detenhamos neste trabalho na discussão teórica das representações sociais, a qual já apresentámos em trabalho anterior (Silva, 2003) para o qual remetemos, assim como para a bibliografia nele incluída, pensamos que estas estão bem presentes na expressão de algumas autoras face aos saberes reconhecidos nas colegas de trabalho ou em outros potenciais que possam integrar a equipa (cf. também anexo 2 do capítulo 5, quadro 1).

Quadro 5.1 – Saberes individuais reconhecidos

SABERES AUTORAS	Saberes Reconhecidos pelas Colegas	Saberes Reconhecidos pelas Próprias
Assistentes Sociais	<p>[...] é o sentido pragmático deles, eles têm um sentido prático incrível. (Carlota, Psicóloga)</p> <p>[...] as Assistentes Sociais, no fundo, têm o lado mais vivido, o lado visto, o real, não é só a prática, mas elas foram lá, viram e não sei quê. (Dalila, Jurista)</p> <p>A Assistente Social que eu tenho lá, a Noémia, tem décadas de prática e é uma pessoa, eu acho que isto é das pessoas, não é, ela está atenta a essas coisas todas. [...] é muito perspicaz e tem muito contacto, muito trabalho com as famílias [...] eu tenho aprendido muito com ela (Filomena, Psicóloga)</p>	<p>Eu, se calhar, eu penso mais de uma forma mais abrangente... [...] Se calhar, eu preocupo-me com outras coisas que a colega [Psicóloga] não se preocupa, sou capaz de me preocupar... [...] como é que está organizada a casa, como é que a criança se apresenta, como é que é o rendimento escolar... (Henriqueta)</p>
Juristas	<p>[...] nós precisamos, realmente, é daquela ajuda a nível das leis, saber corresponder... é isso, saber exactamente o que é que o Tribunal quer. [...] Pronto, e isso é muito importante também para nós... percebermos e enquadrarmos [...] e as juristas justificam [...] e sinto, também, o apoio delas aí (Antónia, Assistente Social)</p> <p>[...] elas são valiosíssimas no sentido em que nos ajudam a descartar, em termos jurídicos [...] algumas dificuldades que nós temos. [...] Agora, não têm a luta, a luta dos outros Técnicos, não têm, isso não, não têm. (Beatriz, Professora Especializada)</p> <p>[...] com as juristas, foi muito... é muito gratificante perceber, perceber melhor a Lei e entendê-la melhor e saber o que estamos a dizer (Carlota, Psicóloga)</p> <p>[...] eu acho que é importantíssimo [...] porque é assim, eu nunca tinha ido a Tribunal, sabia lá o que era um processo, o que é que era aquelas fases todas dos processos, o que é que era uma audiência [...] foi preciso aprender isso tudo e é importantíssimo... o apoio delas... (Filomena, Psicóloga)</p>	<p>[...] o que eu acho do papel de um jurista numa EMAT [...] é que, por exemplo, as pessoas que são de áreas diferentes não sabem como se devem dirigir ao Tribunal, nomeadamente, não sabem escrever, ou não sabiam escrever um requerimento, não sabiam se escreviam ao Juiz se escreviam ao Procurador [...] não sabiam a natureza do processo [...] consegui-lhes explicar que também nos relatórios, mais do que juízos de valor que metam factos, e isso é difícil, mesmo para juristas recém-licenciados é difícil, para fazermos acções de petições iniciais temos de fazer tipo descrição... (Dalila)</p> <p>[...] nós, enquanto juristas, estamos no terreno, mas também longe da realidade (Eva)</p>
Professora Especializada	<p>[...] pedi-lhe frequentemente apoio, porque é importantíssimo sabermos o que é que ela nos aconselha em termos [...] de currículos próprios, currículos alternativos, o que é que a escola tem para oferecer [...] antes de ir para uma reunião para a escola perguntava-lhe sempre opinião... (Filomena, Psicóloga)</p> <p>[...] aquilo que ela faz é muito, muito particular, não quer dizer que de vez em quando não se lhe possa pedir algum apoio [...] este apoio prende-se não só com as formações, mas também com os percursos profissionais das pessoas [...] por vezes, o recurso é a formação, mas também é a abertura e o percurso que ela fez... (Gorete, Politóloga).</p>	
Psicólogas	<p>[...] para isso é que são os Psicólogos, alguma orientação [...] traça-me o perfil da pessoa [...] faz entender aquela relação mais conflituosa entre [...] individualiza o problema [...] ajuda a ver... (Antónia, Assistente Social)</p> <p>[...] por exemplo, quando é uma situação de um abuso sexual, eu tenho dificuldades em abordar o menor, os psicólogos, certamente, já têm... (Júlia, Assistente Social)</p> <p>A psicóloga vê coisas que nós, se calhar, não vemos. [...] porque a nível de comportamento uma Psicóloga avalia perfeitamente, vê com muita mais facilidade. (Noémia, Assistente Social)</p>	<p>[...] na nossa área, [...] acho que tem a ver com a pessoa em si, com as pessoas individuais e, depois, com a organização familiar. Pronto, eu acho que nós trabalhamos os problemas da pessoa, as dificuldades não materiais, mas as dificuldades ao nível psicológico, que as pessoas sentem, o lidar com os problemas, como é que elas lidam com a situação da pobreza, com a situação de abuso, pronto, é muito mais coisas psicológicas [...] e o nosso trabalho [...] é depois ajudá-los a recuperar desses traumas que, eventualmente, essas situações menos boas lhes causaram e saber lidar futuramente com possíveis frustrações que possam acontecer... (Odete)</p>

Os saberes individuais de cada uma das autoras emergem na equipa, constituindo-se esta como um espaço de construção de uma nova profissionalidade para as Técnicas da EMAT. Como reconhecem Courtois et al. (1996), trata-se da organização e coordenação dos saberes para agir em função de um objectivo, que corresponde muitas vezes à resolução de situações novas num dado tempo e lugar.

E também, se calhar, porque nós [Psicólogas] estamos tão próximas das Assistentes Sociais, se calhar, ambas nos absorvemos uma à outra e acabamos por fazer, se calhar, um trabalho que é rico, de facto, mas não é específico nem de uma nem de outra. É... é, no fundo, o trabalho conjunto das duas dá uma coisa, que é... pode-se chamar o que se quiser, não é, nem é de Assistente Social, nem é de Psicólogo, mas faz-se um trabalho... uhm! que eu acho que é muito enriquecedor, não é?! (Carlota, entrevista).

As características de constituição da equipa, o mandato (Hughes, 1996) que lhe foi conferido pela Organização, posicionando-a – e a cada um dos elementos que a constituem, Coordenadora incluída – numa área nova de intervenção e a ausência de formação ou de saberes específicos para a realização da missão que consideraram estar-lhe confiada contribuiu para uma determinada mobilização dos diferentes elementos da equipa para a construção dos saberes pertinentes – uma competência colectiva²⁴⁹, segundo a designação de Courtois et al. (1996) – na acção, ao mesmo tempo que investiam na construção de uma “equipa com identidade” (Carlota, Júlia, Luísa)²⁵⁰.

Por exemplo, aqui na EMAT eu noto que não há muita diferença entre um Assistente Social e um Psicólogo e isso faz-me muita confusão a nível de trabalho, não consigo. [...] é assim, esta equipa é completamente diferente, é como lhe digo, é assim, esta equipa arrancou de um contrato e toda a gente começou a trabalhar nisto. (Ilda, entrevista).

²⁴⁹ De acordo com Courtois et al. (1996: 177-178), esta noção “reenvia à possibilidade **de construir modos operatórios e modos de acção colectiva inéditos** que tendem a rearticular as posições dos diferentes actores que fazem parte dos grupos. [...] Tudo se passaria como se os grupos, fazendo um trabalho de análise sobre as suas próprias práticas, desenvolvessem [...] utensílios novos directamente utilizáveis por eles no seu trabalho”.

²⁵⁰ Este investimento das autoras do nosso estudo é também constatado por Courtois et al. (1996) nos estudos realizados em várias empresas. Conforme referem os autores (*Idem*: 183) “a produção de uma competência colectiva conduz por vezes **à emergência de uma identidade colectiva** no que os grupos se caracterizam por valores e afectos identitários comuns, produzidos na acção colectiva. Esta identidade repousa nomeadamente, segundo as nossas análises de terreno, sobre a elaboração de um sentimento de valorização do trabalho efectuado no grupo, um sentimento de poder colectivo mais importante, assim como um sentimento de responsabilidade colectiva. Pela e na experiência de mobilização de competências colectivas, reforça-se a identidade do grupo.” Estas constatações dos autores são também presentes no nosso estudo, conforme já apresentámos, nomeadamente nos dois capítulos anteriores.

Este investimento, pelo menos inicial²⁵¹, na construção de uma competência colectiva pertinente para a acção, ou missão a realizar através da recomposição dos saberes individuais constituiu um espaço-tempo de formação – uma nova forma de formação (Charlon, 1996; Courtois et al., 1996) – importante na reconstrução das profissionalidades e das identidades (Courtois et al., 1996). Trata-se, de acordo com estes autores (*Idem*: 180), da concretização “de uma lógica interactiva de construção de saberes e de mobilização desses saberes nas práticas” e, neste sentido, o espaço de formação e o espaço de trabalho tendem a confundir-se e a contribuir juntos para a produção identitária.

Esta dinâmica interactiva e repetitiva (Courtois et al., 1996) entre trabalho e formação supõe a possibilidade de comunicação e de partilha de saberes e de dúvidas pelos actores e a pertinência que estes atribuem a estas categorias na construção dos saberes pertinentes para a (sua) acção e realização profissional e pessoal. No estudo que desenvolvemos a dimensão comunicativa é particularmente valorizada (cf. capítulo 3), não apenas na concretização do trabalho real, mas também na co-construção de saberes mais ou menos pertinentes ou, pelo menos, mais ou menos “reconfortantes” (Maria) para o realizar.

5.5.1 Comunicação e/no trabalho: da partilha do saber à tomada de decisões

A importância da comunicação²⁵² no trabalho e sobre o trabalho é salientada por diversos autores (citamos apenas alguns a título exemplificativo: Habermas, 1987; 1993; Zeichner, 1993; Schön, 1996; Zarifian, 1996, 1999, 2003; Sainsaulieu, 1997; Hargreaves, 1998; Sacristán, 1998) e sustentada em estudos empíricos por eles desenvolvidos, articulando estas relações com as potencialidades reflexivas,

²⁵¹ Já apresentámos no capítulo anterior as estratégias operadas pela Organização numa determinada desmobilização ou diluição da EMAT.

²⁵² Embora o conceito de comunicação nos remeta para um campo amplo que vai desde a linguagem oral à linguagem gestual e imagética, entre outras, referimo-nos aqui especificamente ao campo restrito da comunicação e da linguagem oral.

intercompreensivas e de aprendizagem relevantes não só a nível individual mas também ao nível dos colectivos (equipas) de trabalho e com impacto na Organização²⁵³.

Também nós temos vindo a salientar do estudo que realizámos (cf. capítulo 3 e 4) as dinâmicas comunicacionais e intersubjectivas que se desenvolvem no espaço-tempo de trabalho como dinâmicas importantes para o desenvolvimento da compreensão recíproca das autoras no/sobre o trabalho, dando acesso a aprendizagens pertinentes no/para o quotidiano de trabalho.

Se é verdade que o tema da comunicação é uma questão central no campo do trabalho, ele é não apenas analisado e conceptualizado pelos investigadores (da ergonomia à psicologia, da sociologia do trabalho à psicossociologia), como incorporado na linguagem dos gestores – embora nem sempre mobilizado nas práticas por estes últimos de modo a potenciar os efeitos desejados (Zarifian, 1995, 1996; Sainsaulieu, 1997). Face aos novos contextos de produção (de bens ou serviços) inseridos num mercado fluido, de incertezas, de imprevisibilidades, de rápidas e contínuas mudanças nos quais a programação e previsibilidade cedem à necessidade de receptividade aos acontecimentos inesperados (Alter, 1993; Zarifian, 1995, 2003), estes demandam reacções rápidas e adequadas em curso da acção fazendo apelo à cooperação entre os actores, confrontados com os acontecimentos imprevistos do quotidiano de trabalho, e à expressividade²⁵⁴ mobilizada na comunicação intercompreensiva (Zarifian, 1999). Ao reconhecer que as situações profissionais não se submetem apenas ao saber, mas também à imaginação exploradora, Zarifian (1999: 175) admite que “a expressividade é também garantia de sucesso” pois, mais que o exercício solitário do trabalho, “é o cruzamento e a confrontação das expressividades que importam” e contribuem para a apropriação do trabalho, para a emergência de saberes, para o desenvolvimento dos actores (Sainsaulieu, 1997) no espaço profissional e para a (re)construção e afirmação identitárias.

²⁵³ Mesmo tomando em consideração a orientação para o sucesso, nomeadamente económico, das Organizações (Zarifian, 1996) é possível discernir a importância do agir orientado para a intercompreensão (Habermas, 1987) dos actores como potenciador da eficiência da Organização e da(s) competência(s) dos actores (Zarifian, 1992, 1996, 1999). Conforme salienta Zarifian (1999: 164), “trabalhar é (pelo menos parcialmente) comunicar, e esta acção é plenamente constitutiva da eficácia da produção”.

²⁵⁴ Expressividade que, conforme salienta Zarifian (1999: 174), não é apenas, para um indivíduo, exprimir-se, ou seja, fazer valer a sua experiência e as suas convicções puramente subjectivas, é sobretudo “fazer passar, através de si, a relação singular, experiencial e reflectida, que estabelecemos com a realidade”.

A comunicação no/sobre o trabalho ocorre num espaço de intersubjectividade ao mesmo tempo emergente e potenciador da confiança mútua entre colegas, condição essencial para assegurar a cooperação no quotidiano do trabalho (Davezies, 1993; Dejours, 1993, Zarifian, 1995, 1996). A confiança e a cooperação encontram-se fortemente articuladas, constituindo dimensões fundamentais no trabalho²⁵⁵. Segundo Zarifian (1995), elas constituem motivações para agir, para que as pessoas se invistam e encontrem satisfação no trabalho supondo, de acordo com o autor, uma ética da generosidade e solidariedade entre os actores. Generosidade que ocorre da abertura e acolhimento dos acontecimentos do quotidiano de trabalho favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma inteligência prática face a esses acontecimentos, e solidariedade que se encontra subjacente às dinâmicas de cooperação entre os actores, pois, conforme reconhece Zarifian (1995: 203), “não há cooperação duradoura, intersubjectivamente animada, sem implicação de uma ética da solidariedade no seio de um mesmo projecto, quaisquer que sejam as tensões e as paixões interpessoais”.

De salientar a referência e importância que Zarifian (1995, 1999) atribui às disposições éticas dos actores, nomeadamente no contexto de trabalho, disposições presentes e imprescindíveis para a instauração da comunicação intersubjectiva dinamizadora de aprendizagens significativas. Embora o autor reconheça que o trabalho é muitas vezes visto como puramente instrumental, no qual os indivíduos são considerados como instrumentos investidos para servir uma finalidade, não deixa de sublinhar que a realidade empírica é bastante mais rica e complexa; os contextos de trabalho são lugares “de investimento e de paixões, de afectos, de valores, de comportamentos éticos, que não se reduzem à imagética funcionalista” (Zarifian, 1995: 195). O valor atribuído ao trabalho (cf. capítulo 3) pelos indivíduos tem implícito a motivação para agir bem e nele encontrar satisfação (*ibidem*) supondo, por isso, um investimento sustentado em determinados valores e comportamentos éticos.

No caso do estudo que desenvolvemos, é evidenciada a importância atribuída à cooperação e à partilha como condição importante para as autoras terem acesso à intercompreensão e aos saberes pertinentes para a sua realização do/no trabalho. Supondo uma relação de confiança entre as autoras, esta intercompreensão contempla na prática uma dupla compreensão (Zarifian, 1995: 213): “compreensão activa das razões de agir recíprocas das parceiras da relação de serviço, numa trama de

²⁵⁵ Conferir, a este propósito, a nota 131 do capítulo 3.

acontecimentos partilhados [e] compreensão activa do que explica que estas parceiras existem e se mantêm numa relação cooperativa socialmente significativa”. É precisamente desta dupla compreensão que falam nas narrativas quando se referem ao trabalho em equipa, à multidisciplinaridade e à necessidade e (im)possibilidade de rentabilizarem os espaços de partilha mais ou menos informais (como por exemplo, as reuniões de debate técnico e o recurso às colegas no espaço de trabalho quando partilhavam todas do mesmo espaço físico).

Havia uma vantagem de estarmos aqui todas juntas que era estávamos todas a fazer a mesma coisa e estávamos todas com os mesmos problemas e com... mas eu penso que isso é assim... isso, nós sentimos porque tivemos a experiência, porque se não tivéssemos tido a experiência de estar aqui todas juntas, a dizer a mesma coisa, se calhar, não sentiríamos tanto essa necessidade. (Maria, entrevista).

Estes espaços reconhecidos por vários autores (Schön, 1996; Sainsaulieu, 1997; Zarifian, 2003) como essenciais para a partilha de experiências, a sua tematização e reflexão e condição de acesso a aprendizagens significativas e mobilização dos actores no trabalho, são também identificados pelas autoras do nosso estudo como espaços-tempos de acesso, não apenas aos saberes que reconhecem importantes, mas também ao “porto seguro” (Júlia) que procuram, ou o “lugar central” de construção identitária (Sainsaulieu e Segrestin, 1986), pois permite um duplo reconhecimento: do indivíduo e do colectivo (Zarifian, 1995). A comunicação no/sobre o trabalho possibilita, assim, a intercompreensão (Habermas, 1987) que é também o reconhecimento de cada um através do olhar dos outros; é um processo de aprendizagem que dá acesso à(s) identidade(s) social(ais) e profissional(ais) (Sainsaulieu, 1997).

No entanto, não podemos esquecer que esta acção colectiva de envolvimento e interacção se traduz num encontro de sujeitos individualizados e diversificados pelas suas experiências anteriores e, *a priori*, desejosos de reconhecimento pessoal (Sainsaulieu, 1997) o que leva a que a comunicação resulte, não só da pura argumentação pela diversidade de olhares, mas também se traduza num jogo de influências (Zarifian, 1996). É, precisamente, este encontro de sujeitos individualizados e diversificados, desejosos de reconhecimento e de influência que algumas autoras do nosso estudo argumentam nas suas narrativas, identificando-o como uma “riqueza” e uma “dificuldade”.

Mas uma equipa multidisciplinar faz isto, estas coisas... eu também aprendi com o tempo, quer dizer, nunca há consenso, raramente há consenso. [...] São os ‘euzinhos’ das

peessoas que estão ali, não são tanto os técnicos não... não há hipótese nenhuma, são os ‘euzinhos’ das pessoas que estão ali. As pessoas temem muito, é curioso, as pessoas temem muito o não, o não terem razão, o serem confrontadas por não terem razão, defendem-se muito. [...] a *riqueza* é também um bocado por aí: é este render, eu acho que é assim, é este render de cada personalidade face às personalidades dos outros; quando se conseguir isto, a equipa trabalha maravilhosamente; [...] é não ter medo de dizer “não sei”. (Beatriz, entrevista);

[...] acho que há um choque, acho que há um choque muito grande, porque é assim, isso é a *riqueza* de se trabalhar com outras áreas mas, também, às vezes, é a grande *dificuldade*, que é assim, a... a nossa formação orienta-nos num certo sentido, e como é que eu lhe hei-de explicar? Começamos a ver as coisas com determinada cor, de acordo com a nossa formação. E o que é que acontece? Há coisas [...] que são tão claras para mim, que são assim e, às vezes, não consigo explicar porque é que é assim [...] é que há certas coisas que, às vezes, me põem os pelos em pé, que é, por exemplo, uma Psicóloga, uma Assistente Social dizer que acha que isto, e que isto está na Lei [...] acho um imiscuir no campo... (Dalila, entrevista).

A expressão das singularidades no colectivo de trabalho, ao mesmo tempo jogo de influências e desejo de reconhecimento pelo(s) outro(s), sendo reconhecida como uma dificuldade no estabelecimento de acordos intersubjectivos é também percebida como uma riqueza do colectivo o que, de acordo com Sainsaulieu (1997: 352), pode estimular a criatividade “de um si renovado, aumentado, transformado que, adicionando-se de um sujeito ao outro [...] pode acabar por estimular as diferenças e por regenerar o tecido dos actores sociais”. Nesta regeneração é fundamental que a expressão individual se configure num debate que permita fazer derivar a confrontação entre os valores de cada uma para o debate sobre os objectivos e orientações concretos da acção, debate que se traduz num momento-chave da comunicação e da aprendizagem, ao mesmo tempo que uma possibilidade de reconhecimento da diferença num contexto de trocas (*Idem*).

Embora reconhecendo as dificuldades de uma argumentação desinteressada²⁵⁶ – inerente ao sentido atribuído ao agir comunicacional por Habermas (1987) – as autoras valorizam a comunicação como condição da intercompreensão e da aprendizagem no trabalho, procurando o diálogo e a cooperação. É no contexto das interacções, da expressividade e da tematização dos acontecimentos produzida na linguagem e na

²⁵⁶ Também Zarifian (1996: 128) reconhece, nas investigações empíricas realizadas, a procura de um diálogo autêntico, vector de cooperação no trabalho entre os trabalhadores que se mistura com o jogo de influências que relevam de situações diferenciadas. Diálogo e cooperação misturam-se e confrontam-se com jogo de influências, mas “é nesta mistura intrínseca do agir (profissional) que as relações se transferem, que as pessoas chegam a compreender-se melhor, que podem estabelecer-se progressos de verdadeira cooperação (nos e através os seus próprios limites)”.

intercomunicação, numa dinâmica de funcionamento colectivo e de criatividade (Sainsaulieu, 1997), que o colectivo de trabalho – enquanto equipa multidisciplinar – partilha saberes e experiências diferenciadas que lhes possibilita o acesso a novos saberes e à tomada de decisões imprescindíveis no seu trabalho quotidiano.

5.5.2 O sentido da multidisciplinaridade como categoria cognitiva e epistemológica e/ou como categoria sociocomunicacional

O colectivo de trabalho (aqui entendido como a equipa multidisciplinar) emerge como aquele no seio do qual se produzem interacções e, mesmo, confrontações de saberes considerados relevantes para/no quotidiano de trabalho. Tendo em atenção as características deste colectivo, nomeadamente no que concerne à multidisciplinaridade da equipa, consideramos importante distinguir a multidisciplinaridade como categoria cognitiva e epistemológica e como categoria sociocomunicacional.

Na categoria cognitiva e epistemológica parecem sustentar-se as lógicas subjacentes à constituição da própria equipa (documento legal e selecção dos conhecimentos/qualificações considerados mais pertinentes pela Organização). É nesta categoria que se enquadram as justificações das chefias sobre a pertinência da multidisciplinaridade, nesta como noutras áreas de intervenção, e a sua operacionalização nos contextos de acção concretos.

Um homem é um todo e, por isso, é no cruzamento destes vários saberes que conseguimos fazer um projecto de vida para a pessoa, é *juntando os saberes dos vários profissionais*. [...] É assim: logo que a solicitação chega do Tribunal há por parte da Coordenadora a leitura do que vem do Tribunal. E, depois, perante a leitura do que o Tribunal pede, é evidente que ela encaminha. Procuramos que haja sempre dois olhares e estão sempre muito o Psicólogo a trabalhar com o Assistente Social. O que não quer dizer, que numa situação muito específica, não possa vir a ser o relatório só elaborado pelo Assistente Social, ou só pelo Psicólogo. Mas é interessante dizer isto: normalmente toda a informação que vai para o Tribunal é fruto de um trabalho de dois Técnicos e é assinado pelos dois, pelo Assistente Social e pelo Psicólogo. Porque, apesar de tudo, há aqui *dois olhares e duas perspectivas*. [...] foi uma metodologia de trabalho que se começou a utilizar desde o início e não tem levantado problemas. Porque desde o início da formação que isto lhes foi apresentado e isso ajudou. (Directora do NIS, entrevista);

Os Técnicos de Assessoria têm mesmo que ser multidisciplinares, exactamente para terem *olhares diferentes sobre o mesmo objecto* e podermos fazer uma construção. [...] foi preciso muito trabalho. No princípio não estavam a trabalhar em subequipas – e devo dizer que a sugestão de subequipas (1 Assistente Social e 1 Psicóloga) não foi minha, foi delas. [...] Inicialmente, tal como agora, quem fazia a triagem e o despacho dos pedidos era eu; eu lia atentamente o que vinha do Tribunal, e o que me parecia mais do foro da Psicologia, ou do foro do Serviço Social eu despachava em conformidade. Quando achava que era necessário a intervenção de ambas, eu despachava às duas pessoas com formações distintas. Depois foi uma sugestão da própria equipa: “Porque não, nós trabalharmos em subequipas?” Eu disse: “Aceito o desafio, vamos fazer a experiência.” E, a partir daí, elas ficaram nesse registo, porque acharam tão interessante!... (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Nesta óptica, são valorizados determinados saberes especializados (Psicologia, Serviço Social e Direito) os quais contribuem cumulativamente para uma percepção completa do objecto ou das situações alvo da intervenção das Técnicas. Aceita-se que a formação inicial que o diploma sanciona, os conhecimentos teóricos, formais e abstractos, disciplinares, a qualificação que determina o acesso ao trabalho é condição suficiente e exclusiva para a pertinência da mobilização de saberes em situação específica, mobilização que é cumulativa mais que interactiva.

Eu consegui uma coisa que normalmente as pessoas não acreditam que foi pôr a trabalhar em equipa uma Assistente Social e uma Psicóloga e a darem-se como “Deus com os anjos”, e a fazerem uma intervenção fantástica. Consegui que as pessoas, após uma avaliação e diagnóstico, *demarquem eles próprios*, sem a intervenção de ninguém a decidir: *isto passa a ser mais do foro do Serviço Social e menos do foro da Psicologia, ou o inverso*. Eu penso que, isto num ano, consegui isto que acho que é uma riqueza técnica fundamental. [...] O facto de eles irem em conjunto (Assistente Social e Psicóloga), eles começaram a criar um elo... nem sei como hei-de classificar isto, eles já não sabem trabalhar uns sem os outros. Não sabe o quanto é engraçado entrar numa sala e ver o Psicólogo e o Assistente Social, ambos a produzirem o mesmo relatório. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

Em sentido diferente é concebida e experienciada a multidisciplinaridade pelas Técnicas, valorizando-a fundamentalmente como categoria sociocomunicacional em estreita articulação com o modo como percebem o trabalho.

Sem dúvida que sim. E muito mais *neste trabalho* que, realmente, é... *tão meticuloso*, não é!? E que muitas vezes tenho essa mesma dúvida, e que nos questionamos até em equipa, realmente, o poder que o técnico tem, não é? Uma avaliação mal feita, um juízo de valor meu... quer dizer... [...] e isto, no início, eu tinha um bocadinho... E é este poder que me assusta um bocadinho. E é por isso que eu acho que estas reuniões são importantes e ter realmente alguém que diga: “Não. Olha...”, e racionalmente *analisarmos o processo e*

percebermos que não são os nossos valores aqui, mas que é o interesse da criança – e aí, a Lei também nos *ajuda a ver* isso, não é? [...] Portanto, o *olhar...* para mim é uma defesa; quanto melhor me *ajudarem a ver* que eu não estou a ser influenciada [...] portanto, se eu tiver vários olhares, ajudam-me a analisar racionalmente, friamente aquela situação. [...] E, então, eu gosto, realmente, de falar com esta e com esta, que me digam, que é para eu me *sentir mais segura*²⁵⁷. (Antónia, entrevista);

Mas houve uma altura em que se tentou, realmente, fazer uma Psicóloga com uma Assistente Social e, mesmo assim, mesmo não fazendo o que eu acho que poderia fazer, era uma situação muito melhor do que agora, porque *acho que são situações muito complicadas, muito complexas e que temos necessidade de partilhar com alguém*. É muito mais fácil estarem duas pessoas com conhecimento de um processo e *partilhando*, não é, do que estar só uma com... nem é tanto a responsabilidade, é, às vezes, haver um aspecto que *sozinho não se vê* e estando só uma pessoa não se consegue partilhar com a outra porque a outra não conhece a situação. E foi sempre nessa base que eu defendi que deviam ficar sempre, pelo menos, duas pessoas com o processo. É óbvio que não se vai duplicar trabalho, eu não vou fazer a mesma coisa que a colega vai fazer, mas se ficarmos a par, cada uma, do que a outra está a fazer, *é mais fácil, é mais, se calhar, reconfortante para nós, e tira-nos um bocadinho de responsabilidade*, que já é muita, não é, do que nós temos que fazer. (Maria, entrevista).

A relevância da multidisciplinaridade está fortemente articulada com o “sentido” do trabalho e, concretamente, do trabalho em equipa. A complexidade do trabalho, a sua especificidade e exigência (porque é meticoloso, porque implica o exercício de um poder através da tomada de decisões) são as principais razões que as narradoras incluem no sentido atribuído por si ao trabalho multidisciplinar que, para a maioria das autoras é vivido como uma cumplicidade partilhada de responsabilidades mais do que uma acumulação ou complementaridade de saberes.

Assim, nas narrativas podem-se identificar as seguintes articulações entre a percepção do trabalho e o sentido da multidisciplinaridade:

Percepção do trabalho	Sentido da multidisciplinaridade
Meticoloso	Olhar, ver
Complexo	Ajuda a resolver
Tomada de decisões	Perceber
Exige responsabilidade	Partilhar
Implica poder	Dar segurança

²⁵⁷ Hughes (1996) admite a necessidade e a importância, em determinadas actividades e/ou ofícios, de um conjunto de seguranças e equilíbrios emocionais contra os riscos objectivos e subjectivos da actividade, contra o medo do erro na actividade profissional.

As autoras consideram que o trabalho em equipa, com olhares diferentes, contribui para as ajudar a resolver situações complexas inerentes ao seu trabalho e para se sentirem mais seguras nas decisões – no exercício de um poder que, por vezes, as surpreende e incomoda – que têm que tomar. Trata-se, em certa medida, de uma partilha dos riscos na eventualidade dos erros que possam ocorrer no drama social do trabalho - *social drama of work*, de acordo com a designação de Hughes (1996)²⁵⁸ – e que lhes são penosos face ao sucesso na acção que desejam alcançar (cf. capítulo 3).

O sentido da multidisciplinaridade para as Técnicas não resulta tanto dos saberes especializados, mesmo que a eles possam recorrer em situações específicas (como é o caso, muitas vezes, das Assistentes Sociais e das Psicólogas face às Juristas), mas da cumplicidade iluminadora, da partilha de olhares e da construção de sentidos novos, “específicos” e “ricos” que emergem das responsabilidades partilhadas na tomada de decisões.

Eu acho que não podia ser de outra forma, não é, porque um só saber acaba por ter só um olhar, quer dizer, é impossível um generalista... é óbvio que vai ter que saber... saber muitas coisas, mas ter um *olhar específico sobre determinado assunto*, é muito importante haver várias formações e acho que deveriam haver mais no nosso caso, na nossa equipa. (Carlota, entrevista);

Por exemplo, quando íamos fazer visitas eu, se calhar, reparava mais em determinados detalhes, ela noutros detalhes, no fim juntávamos tudo, tínhamos *algo muito mais rico* do que se fosse só uma pessoa. Para mim, isto é incontornável. (Júlia, entrevista).

Os saberes emergem na (inter)comunicação produzida no espaço social partilhado pelas mesmas peripécias, dúvidas e angústias, através dos “*vários olhares*”

²⁵⁸ De acordo com Hughes (1996: 89), “aqueles que estão submetidos aos mesmos riscos de trabalho, forjam-se um sistema comum de justificações que repetem uns aos outros, para terem coragem [...] defesas comuns face ao mundo profano. As justificações e as defesas relevam de uma lógica que é um pouco a segurança, na medida em que tendem a partilhar os riscos [...] Talvez seja o fundamento da forte identificação com os colegas no ofício onde as faltas têm pesadas consequências, e onde nem uma formação prolongada nem um forte sentimento de vocação garantem contra os erros.” A este propósito o autor é particularmente expressivo quando se refere ao ponto de vista dos profanos e dos profissionais sobre a questão dos erros no trabalho. Neste sentido, Hughes (1996: 92-93) admite que “uma das diferenças entre o ponto de vista dos profanos sobre os erros e o dos membros das profissões diz respeito a que, para o profano, a técnica do ofício deverá ser puramente instrumental, um simples meio para o cumprimento de um fim, ao passo que, para aquele que o pratica, cada ofício tende a tornar-se uma arte.” E, a este respeito, refere-se aos Trabalhadores Sociais, reconhecendo que “a sua profissão é suposta distinguir o tratamento profissional do tratamento coroado de sucesso. Os profanos concebem o seu sucesso na capacidade de conseguir o equilíbrio da pessoa ou resolver-lhe o seu problema. O Trabalhador Social deve certificar-se do procedimento correcto, da lei, dos precedentes e do vestígio que deixará o caso nos arquivos. Ele tem igualmente em conta a sua habilidade para entrevistar”, aspectos que estão também presentes no nosso estudo e na distância entre a percepção do trabalho pelas Técnicas da EMAT e pelas chefias.

que “*ajudam a perceber*” e a “*analisar racionalmente*”, porque “*partilhar é reconfortante*”. Neste sentido, a racionalidade da acção tem subjacente não tanto critérios de cientificidade internos à comunidade científica, mas acordos intersubjectivos que tendem a estruturar-se no diálogo conflitual entre ciência, técnica e acção social (Habermas, 1987; Correia, 1992). O grupo – a EMAT enquanto colectivo de trabalho – constitui-se, assim, não apenas em estrutura de trabalho mas também de formação dando acesso à aquisição de novos saberes e competências individuais e colectivas transversais²⁵⁹ (Courtois et al., 1996) com impacto na (re)construção das profissões e identidades das autoras.

5.6 Formação e construção de identidade(s): porquê e para quê decidir-se a formar-se?

Do que temos vindo a referir, ao longo deste capítulo, podemos retirar a importância reconhecida à formação pelas autoras. Importância não só identificada na opção pela formação inicial – que se inscreve predominantemente numa lógica vocacional, inscrita numa trajectória e em representações de ofício, sendo que o acesso a um determinado curso permite a concretização de um projecto global que se consubstancia, conforme verbalizam, em “ajudar aos outros” e/ou “modificar o mundo” – mas também no significado que atribuem à formação contínua e ao investimento que nela fizeram, fazem ou estão dispostas a fazer.

A opção primeira da formação inicial como condição de acesso e sucesso ao trabalho/emprego que lhes possibilite a concretização do projecto que representam como ideal de realização pessoal e profissional é, contudo, permeável às condições do mercado que condiciona aquele acesso/sucesso antecipado e idealmente construído. As trajectórias de vida e profissionais são, assim, povoadas de condicionalismos vários que convertem no quotidiano os ideais, nem sempre (ou quase nunca) permitindo a sua plena concretização (vejam-se, por exemplo, as trajectórias das autoras, as dinâmicas de acção e interacção no seio da Organização, as condições de trabalho e de emprego).

²⁵⁹ Conforme salientam Courtois et al. (1996), os dispositivos de formação dinamizados no interior do colectivo de trabalho configuram uma forte componente de flexibilidade e de criatividade na medida em que dão acesso a competências e saberes úteis para responder aos problemas identificados no tempo e no espaço de trabalho.

Face a este desajuste, entre o ideal construído e o real proposto e/ou acessível à grande maioria das autoras do estudo que realizámos, a formação contínua – ao longo da vida – aparece, em grande medida, como uma possibilidade ou condição de acesso às identidades desejadas, num contínuo acesso ao ideal almejado, como algumas das autoras do nosso estudo explicitam, ainda que de forma distanciada ou enquanto expectadoras de uma realidade que lhes é exterior.

Repare, hoje em dia já não chega ter uma Licenciatura. Uma pessoa tem uma Licenciatura, mas “Ai! Tenho que fazer o Mestrado”; depois do Mestrado vai para o Doutoramento, não pára nos objectivos que a pessoa se propõe a si mesma: “Não, eu não vou parar por aqui, eu tenho que não sei quê, e tenho que não sei quê...!” Passam-se anos da vida das pessoas, a pessoa à procura de algo que lhe traga não sei exactamente o quê, é engraçado...! (Beatriz, entrevista);

Se no meu caso pessoal a formação inicial (Licenciatura) pode ter sido decisiva para o exercício da profissão, nem sempre esta relação acontece. É claro que a formação inicial facilita ou dificulta o exercício de determinada profissão; contudo, outras variáveis interferem, como seja, por exemplo, as taxas de desemprego em determinadas áreas profissionais. Daí a importância da formação contínua e de outras formações recebidas, ao abrir outras possibilidades para aqueles que não conseguiram ocupação na área de formação inicial. Para os demais, a relação formação/trabalho também é muito estreita, não só possibilitando a progressão profissional, como potenciando competências que se poderão revelar necessárias no exercício dessa ou de outras profissões. (Gorete, registo biográfico escrito).

Considerando o que referem Courtois et al. (1996), que a relação que os trabalhadores estabelecem com a formação depende de duas determinantes principais, nomeadamente as representações que têm do seu futuro socioprofissional e do projecto que retêm individualmente²⁶⁰, podemos perceber o quanto a disponibilidade/disposição para a formação e o investimento que as autoras estão dispostas a fazer nela depende da sua apropriação do presente e representação do futuro inscrevendo-a nas suas trajectórias pessoais. As representações do futuro socioprofissional e a percepção do projecto individual estão ancoradas nas trajectórias pessoais e profissionais dos actores

²⁶⁰ De salientar que estes autores identificaram nas investigações empíricas efectuadas diversas atitudes dos trabalhadores face à formação, sendo, contudo, possível identificar três traços comuns nas disposições dos actores, a saber: i) a existência de um projecto não é automaticamente geradora de uma atitude de procura de formação; ii) a percepção da utilidade pessoal da formação está ligada não apenas ao tipo de projecto elaborado, mas também à consciência que a pessoa tem do papel da formação para o realizar e das suas próprias capacidades para o conseguir; iii) a utilização estratégica e o investimento na formação dependem não apenas da natureza do projecto e da consciência do papel da formação, mas sobretudo do grau de implicação e dos meios que dispõe o indivíduo para a elaboração e a realização do seu projecto (cf. Courtois et al., 1996: 185). Estes aspectos identificados pelos autores estão também presentes nas narrativas das autoras do nosso estudo, conforme identificaremos.

– e das autoras do estudo por nós desenvolvido – nas quais são particularmente importantes os mundos vividos do trabalho (Dubar, 1997b; Demazière e Dubar, 1997; Dubar e Tripier, 1998) que se articulam com o modo como perspectivam e/ou vivem a formação estruturando formas identitárias mais ou menos coerentes e típicas²⁶¹ (Dubar, 1997a, 1997b).

Tal como nos estudos empíricos que anteriormente identificámos, no estudo que desenvolvemos, as narrativas das autoras explicitam modos de apropriação/investimento na formação, nomeadamente na formação contínua, que se articulam com os seus mundos vividos do trabalho e com as suas trajectórias biográficas, podendo discernir-se uma coerência entre as suas experiências, expectativas e projecto(s) profissional(ais).

Ao argumentarem sobre a importância que reconhecem à formação e da necessidade que sentem, nomeadamente para o trabalho específico – importância e reconhecimento que a Coordenadora da EMAT também sublinha – as autoras atribuem uma estreita articulação entre o trabalho e a formação, admitindo que esta última é uma condição indispensável para a realização do trabalho e para a sua própria realização pessoal e profissional.

[...] o que eu senti quando vim para cá... Lá está, tudo bem, tenho uma formação de base que me dá... dá-me instrumentos, dá-me... digamos que as ferramentas necessárias para trabalhar. [...] Só que é assim: há determinado tipo de trabalho, há determinado tipo de problemáticas que exigem mesmo um conhecimento muito aprofundado e, de facto, eu acho que é muito importante, e mesmo necessária a formação específica, sob pena de, de facto, cometermos erros tremendos. (Henriqueta, entrevista);

[...] se não tivermos bom senso, os pés bem assentes na terra, é muito fácil divagar e não se pode ir buscar aí muitas teorias da Psicologia. Não sei se me está a perceber? Por isso, é um bocado complicado, e não tendo formação, então acho que é... é muito perigoso até, é muito perigoso. (Luísa, entrevista);

[A formação] é uma necessidade desta equipa, é uma necessidade que se incute nas pessoas, o que não foi preciso fazer, porque elas próprias foram sentindo essa necessidade. E, depois, é assim: quando as pessoas dizem que é preciso mudar as atitudes profissionais, eu

²⁶¹ De acordo com Dubar (1997b: 50-51), cada forma identitária associa de modo ideal-típico o mundo vivido no trabalho com determinada (pre)disposição para a formação, cruzando o espaço prioritário de investimento e de reconhecimento (empresa, família, associações...) com temporalidade biográfica (relação com o futuro, reconstrução biográfica). Assim, “a cada forma identitária, associada a um “mundo vivido do trabalho”, corresponde, de forma ideal, um **tipo de formação**, isto é, um sistema de objectivos, de métodos pedagógicos e de organização prática. [...] A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional.”

costumo dizer que as atitudes profissionais mudam-se com formação. (Coordenadora da EMAT, entrevista).

As autoras encontram-se, portanto, particularmente mobilizadas para a formação. Algumas equacionam estratégias várias para adquirirem os recursos que consideram importantes para o seu desenvolvimento pessoal, para o investimento no ofício e/ou para a construção de uma carreira profissional. Outras, por constrangimentos pessoais e/ou familiares mantêm determinados projectos de formação adiados. Há, ainda, algumas autoras que aguardam o investimento da Organização na sua formação.

Nas narrativas das autoras pudemos identificar três modos típicos de predisposição e de investimento na formação – i) investimento pessoal, ii) investimento na actividade profissional e iii) investimento na trajectória profissional – cujas características e apropriações típicas se articulam com os mundos vividos do trabalho e com a trajectória pessoal e profissional (Dubar, 1997b; Demazière e Dubar, 1997; Dubar e Tripier, 1998).

5.6.1 Formação: um investimento pessoal

A relevância da formação para algumas das autoras e o investimento que nela fizeram, fazem e estão dispostas a continuar a fazer encontra-se sustentada não apenas, nem tanto numa relação directa com o trabalho que realizam – embora reconheçam a sua pertinência e até necessidade – mas vai para além dessa relação imediata e próxima com o trabalho e com a Organização.

Ao inscreverem-se em trajectórias nómadas – predominantemente por opção – a formação é, em grande medida, percepcionada como um investimento pessoal, um desafio (Dalila) do qual algumas se apropriam como condição de desenvolvimento pessoal e profissional²⁶².

É manifesto um desejo de evoluir para além da Organização, dentro e fora dela (Courtois et al., 1996), pois sentem-se mal reconhecidas pela hierarquia e consideram que a Organização gere mal as inovações e/ou mudanças produzidas no seu interior não investindo numa gestão adequada. São, assim, as autoras que desenvolvem estratégias

²⁶² Relembramos o que já citamos anteriormente da narrativa da Dalila: “*Eu quando não sinto desafios ando amorfa na vida*”.

de inconformismo face à Organização e que se investem nas suas representações do ofício as que mais determinadas estão a procurar formação fora da Organização como paradigmaticamente exprime a Dalila:

[...] o que é importante para mim, neste trabalho é que me deixem ir a formações fora. Agora, o que é importante para mim é que me deixem ir a formações fora. E, geralmente, isso tem acontecido, não me têm pago, mas pronto... (Dalila, entrevista).

Activas, curiosas, realistas, têm projectos a nível pessoal que esperam valorizar, eventualmente deixando a Organização (Courtois et al., 1996), constituindo a formação uma via importante de construção do futuro. Atribuem-se uma forte intervenção nas aprendizagens adquiridas, percepcionando-as como resultado de uma experiência investida, por vezes solitária, mas resultante de um aprofundamento de conhecimentos que procuram em espaços formais, frequentemente académicos, valorizando os saberes teóricos.

[...] e considero até, que tudo aquilo, todo o conhecimento que eu agora também tenho nesta área, não é, foi muito, foi em grande parte adquirido através da minha experiência, pura e simplesmente. Pronto, e da necessidade que eu tinha “e agora vou pesquisar, e agora vou não sei quê...”; tudo bem, também partilhava de quando em vez o apoio técnico, à Jurista, mas foi muito... acho que a grande parte dele foi devido a essa experiência. (Henriqueta, entrevista).

Ao privilegiarem uma mobilidade voluntária tendem a valorizar os diplomas e uma concepção escolar da formação como meio de adquirir títulos socialmente valorizados (Dubar, 1997b). A sua identidade não se define tanto a partir do trabalho mas do ofício e este encontra-se fortemente estruturado pelos saberes formais e académicos sancionados pelo diploma oficial. Por isso desvalorizam as formações experienciais e mais ou menos informais, como argumenta a Maria.

E podemos, também, nós juntarmo-nos todas e começar a dizer mal de tudo, não é,? Fazer assim um grupo de catarse [ri-se], estavam aí com ideias de fazer isso. Eu é assim: por um lado, acho bem porque pelo menos ajuda a deitar cá para fora, não é, as nossas angústias mas, por outro lado, eu acho que a mim, acho que me ia fazer pior ainda, porque ia estar outra vez a pensar que não vale a pena eu estar a pensar nisto, porque eu não vou resolver nada, porque não me compete a mim e porque são coisas que me ultrapassam. O que eu tenho que fazer é o trabalho que está à minha frente e acabou. (Maria, entrevista).

Sendo o trabalho/emprego actual experienciado como uma situação mais ou menos circunstancial, mais ou menos transitória este é menos mobilizador da formação do que o seu projecto e as representações que têm do seu futuro socioprofissional.

Confrontadas com experiências de trabalho desconfortáveis, e realistas face ao projecto socioprofissional a curto prazo – os constrangimentos reais no mercado de trabalho/emprego que inviabilizam uma mobilidade externa tão rápida quanto gostariam – algumas autoras identificam a necessidade de privilegiarem a curto prazo conteúdos de formação e aprendizagens de preparação de si-próprias (Dodier, 1995) que as ajude a diminuir o sofrimento no trabalho (Dejours, 1993), e lhes dê acesso a uma “prestação ajustada de confiança, que permita ajustar o seu próprio corpo nesta penumbra de potencialidades confusas” (Dodier, 1995: 241).

Se calhar, vou procurar aquele tipo de formações ligadas, por exemplo, a gerir... como gestão do *stress*, por exemplo, uma coisa que eu sinto muito aqui... se calhar, vou começar a... esse tipo de formações de desenvolvimento pessoal, pronto, para ver se melhoro também a minha forma de estar... (Henriqueta, entrevista).

A formação é, assim, encarada como um *investimento pessoal*, potenciadora dos projectos que perspectivam, nomeadamente fora da Organização actual. Ao conceberem-se como actores de si (Sainsaulieu, 1997), apresentam uma grande autonomia na identificação e selecção da formação que consideram pertinente, prolongando o horizonte da identificação das aprendizagens pertinentes para além do momento presente e imediato, investindo na construção do futuro. Ao mesmo tempo, tendem a valorizar, mais do que as outras autoras, a pertinência da formação inicial, académica e teórica, para o trabalho actual, a qual contribui de modo significativo para a sua definição do e no ofício.

[...] é assim: eu acho que tenho, não é, tenho uma formação, quando estou a pensar, não estou a pensar se a vou buscar à formação [inicial], não é, porque fará parte, de alguma maneira, da minha forma de estar, já estará incutida a formação que eu tive e algumas coisas em que eu acredito, não é, e que de alguma forma vou pondo em prática. (Maria, entrevista).

O investimento na formação, que as autoras fazem ou estão dispostas a fazer, encontra-se ancorado mais numa temporalidade biográfica que social (Dubar, 2004)²⁶³. O projecto socioprofissional sobrepõe-se ao contexto socio-técnico do trabalho actual, sendo menos importante o investimento imediato no trabalho real actual – que as tem defraudado, e cujas razões se encontram no exterior de si próprias, nomeadamente numa má gestão da Organização que não lhes assegura as condições de trabalho adequadas –

²⁶³ Segundo Dubar (2004), a temporalidade biográfica é marcada predominantemente pela sucessão heterogénea dos acontecimentos, rupturas, novidades e vazios; sendo eminentemente subjectiva recorre à memória, ao vivido e à produção de sentido subjectivo. Pelo contrário, a temporalidade social situa-se predominantemente no quadro da acção quotidiana, das relações objectivadas do trabalho e não trabalho.

do que o investimento no futuro e na possibilidade de adquirirem a formação (e os diplomas) que lhes permita uma mobilidade externa mais acessível e de acordo com as suas expectativas e/ou representações que têm do seu futuro socioprofissional.

5.6.2 Formação: um investimento na actividade profissional

A importância reconhecida à formação, nomeadamente contínua, e o investimento que algumas autoras estão dispostas a fazer está particularmente articulada com a experiência de trabalho actual, sendo nela que se investem particularmente e onde prevêem continuar a investir de modo a alcançarem a segurança e a estabilidade na sua trajectória profissional. Inscritas em trajectórias nómadas por necessidade, a manutenção do trabalho/emprego é um objectivo importante, senão mesmo prioritário, e o colectivo de trabalho que integram actualmente – a EMAT – é estruturante da sua identidade vivida. Por isso, a formação privilegiada mantém uma estreita articulação com os conteúdos de trabalho (não apenas real mas também desejado, cf. capítulo 3) e com o mundo vivido do/no trabalho.

As autoras querem evoluir na/com a empresa (Courtois et al., 1996) pelo que a vida profissional adquire uma centralidade na definição da sua identidade. Analisam e são particularmente sensíveis às características do seu trabalho e às suas transformações, nomeadamente em termos de qualidade, pelo que estão fortemente mobilizadas para estratégias inovadoras que permitam o acesso à qualidade que reconhecem como fundamental, para a sua realização na actividade profissional e para a sua afirmação identitária individual e colectiva (Barbier, 1996a).

Tal como Courtois et al. (1996: 186) identificam nos estudos empíricos que levaram a cabo, também a maior parte das autoras do nosso estudo se sentem atraídas e valorizadas pela formação que favoreça os grupos de expressão e as reuniões onde possam desenvolver “a elaboração colectiva de soluções para os disfuncionamentos ou inovações em matéria de funcionamento”.

[...] e acho que é muito importante haver um espaço para os funcionários, para os colegas estarem e conversarem e deitarem cá para fora aquilo que sentem. (Carlota, entrevista).

A inexistência de formação específica para o trabalho na Organização e a necessidade de partilharem experiências e, sobretudo, as desilusões e as angústias face ao trabalho, contribui para que algumas Técnicas da EMAT vislumbrem a necessidade de propor um espaço de partilha e de “catarse” (nas palavras de Maria, veja-se os seus argumentos no ponto anterior). Embora seja feita referência a esta modalidade de formação em algumas narrativas (Carlota, Filomena e Maria), ela é, contudo, percebida de modo diferente pelas narradoras. Consideram que é importante um espaço que “ajude a deitar cá para fora”; no entanto, quando Maria se revê nessa situação admite não ser para ela uma situação favorável, que a “ajude”, antes a leva a reviver e exasperar ainda mais os constrangimentos que sente para desenvolver o trabalho que/como gostaria.

As narradoras revelam, assim, a necessidade que sentem e a importância que atribuem à Organização na oferta de formação específica para o trabalho, vislumbrando, naquilo que está ao seu alcance espaços de partilha que possam contribuir para expressar sentimentos e ultrapassar situações difíceis no/do contexto de trabalho.

Contudo, é especialmente reconhecida a importância da formação para o trabalho específico como expressam quase todas as narradoras. Mais formal, em espaços exteriores à Organização, conforme argumenta a Filomena:

[...] e estou a pensar... se calhar, ter formação na Sociedade de Terapia Familiar, ao nível da Terapia Familiar, *porque acho que é mesmo importante saber mais para trabalhar com as famílias*, porque aí está... [...] *porque acho que nós sabemos muito pouco*, muito pouco, muito, muito, muito pouco *e falta muito*, há ainda muita coisa que falta. (Filomena, entrevista),

ou em contexto de trabalho, como a *supervisão* (Filomena) no local de trabalho e a *partilha de experiências* (Júlia e Luísa) com outras pessoas que trabalham nas mesmas áreas de intervenção, as autoras consideram a formação como uma condição fundamental para o seu investimento no trabalho e para a formalização dos saberes nocturnos (Durand, 1969) que emergem do/no colectivo de trabalho. Neste sentido, a formação privilegiada tende a centrar-se nos saberes práticos e técnicos que devem conduzir à excelência da arte (Dubar, 1997b). A formação é concebida como um aperfeiçoamento na sua especialidade (neste caso, Assessoria aos Tribunais), uma vez que concebem o trabalho como uma especialidade que as define, ou pretendem que defina, inteiramente (*Idem*).

A temporalidade social (Dubar, 2004) tende a sobrepor-se à temporalidade biográfica, pois é nela que as condições de afirmação identitária se tornam mais imediatas. Sendo a afirmação identitária individual expressa no/pelo colectivo de trabalho actual, com o qual se identificam prioritariamente e que pretendem assegurar a todo o custo, a actividade que realizam ou pretendem realizar é a principal mobilizadora para o investimento na formação e esta constitui uma estratégia particularmente valorizada pelas autoras para a sua visibilidade social, reconhecimento e, consequentemente, afirmação identitária.

É sempre necessária [a formação] e deverá ser contínua. Toda se tornou útil para este trabalho, onde as relações humanas, as condições sócio-económicas em que as pessoas vivem, a evolução das mentalidades, os direitos, constituem as razões e os factores condicionantes, em simultâneo, da nossa intervenção. (Eva, registo biográfico escrito).

Ao investirem predominantemente no presente, como condição de assegurarem a estabilidade do trabalho/emprego não são os saberes teóricos – distantes, dos livros, sem relação com o trabalho específico – os mais relevantes, mesmo pertinentes para a acção quotidiana; os saberes ou conteúdos de formação mais significativos são os que relevam das experiências de trabalho através da comunicação partilhada, dos confrontos e da intercompreensão (Zarifian, 1995, 1996, 1999) a que os acordos intersubjectivos (Habermas, 1987) dão acesso. Trata-se de uma formação mais indutiva que dedutiva, ou indutiva-dedutiva, pois a partilha, a reflexão conjunta e a intercompreensão darão acesso à formalização dos saberes invisíveis socialmente e à afirmação da sua pertinência contra o desperdício da experiência (Santos, 2000).

5.6.3 Formação: um investimento na trajectória profissional

As autoras com trajectórias expectantes, com reais ou possíveis experiências de mobilidade, ascendente ou horizontal, encaram a formação como um investimento na sua trajectória profissional, não aparecendo como uma prioridade ou preocupação central, ao contrário das autoras que se inscrevem em trajectórias nómadas.

Nas narrativas, a sua predisposição para a formação é menos acentuada adquirindo um estatuto, em certa medida, marginal relativamente ao investimento no trabalho, à manutenção de um nível de consenso elevado com as hierarquias e de

afinidade com a Organização, pois é nela que acreditam poder continuar a construir uma trajectória profissional ascendente e relevante para a sua realização pessoal e profissional. Como refere Dubar (1997b: 50), “aqueles que definem o trabalho referindo-o em relação à empresa para a qual contribuem para assegurar o sucesso, sendo por isso recompensados pela promoção interna, falam de formação como de um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados (“um pouco de tudo”), que são organizados relativamente à empresa”. São estes diferentes saberes, emergentes duma trajectória – de vida, de formação e profissional – que são valorizados e investidos na realização da actividade e na expressão da função que desempenham no interior da Organização e que lhes assegura o reconhecimento, nomeadamente pelos superiores hierárquicos.

É “um pouco de tudo”, que lhes permite realizarem o trabalho que vêm ser reconhecido e, ao mesmo tempo, garantir a possibilidade da continuidade de reconhecimento.

Portanto, é este... é este enriquecimento que me deu o curso de especialização e, depois, mais tarde, o da multideficiência, foi uma riqueza enorme... foi... Portanto, ao transportar-me para aqui foi muito fácil, a mim, integrar-me, foi-me fácil as situações difíceis que nos caíam agora... (Beatriz, entrevista);

Foi mesmo com a experiência. Mesmo o tipo de relatórios e tudo, foi com a experiência, foi uma procura que eu fiz... [...] Não foi com o curso, pronto, foi isso, foi eu perguntar... (Noémia, entrevista).

O estatuto adquirido no interior da Organização, a sua mobilidade no interior da mesma, a função que desempenham fá-las sentirem-se com alguma ascendência sobre as colegas e, até com papéis específicos no interior do grupo²⁶⁴, enquanto detentoras dos “saberes de organização” (Dubar, 1997b), aqueles que permitem a configuração de competências pertinentes para a realização do trabalho, a interacção no contexto organizacional e o reconhecimento pelos pares e pela hierarquia.

Enquanto actores estrategos (Sainsaulieu, 1997), o investimento na formação é aquele que lhes permita assegurar a carreira que representam como possível não só no futuro como no presente e que se encontra fortemente ancorada no seu passado, no seu

²⁶⁴ Por exemplo, a função de terapeuta que a Beatriz admite ser-lhe atribuída pelas colegas da EMAT (as mais novas, como reconhece). Também a grande experiência que é reconhecida pela Filomena à Noémia (colegas de trabalho na equipa local, cf. anexo 2 do capítulo 5, quadro 1).

modo de ser, estar e de fazer na Organização, mais do que no investimento que tenham feito na formação contínua²⁶⁵, ou se mostrem disponíveis a fazer.

A percepção dos saberes pertinentes está interceptada, portanto, pela temporalidade biográfica e social (Dubar, 2004), pelo passado, pelo presente e pelo futuro pois, ao valorizarem a formação enquanto investimento na trajectória profissional recorrem frequentemente ao passado como consolidação do presente e construção do futuro, como que assegurando uma continuidade pertinente da sua representação do devir socioprofissional.

As três formas ideal-típicas (Weber, 1964) que acabamos de apresentar procuram sistematizar e agregar três modos típicos de valorização e de investimento na formação (Dubar, 1997b; Courtois et al., 1996; Dubar e Tripier, 1998) associando-os com as trajectórias profissionais e com os mundos vividos no trabalho.

Se tendencialmente existe uma relação entre as diferentes trajectórias subjectivas, os mundos vividos no trabalho e a predisposição para a formação que configuram formas identitárias típicas (Dubar, 1997a; Dubar e Tripier, 1998), não podemos deixar de reconhecer, por vezes, algumas singularidades que vão para além dos ideais-tipo que aqui identificámos²⁶⁶.

No entanto, podemos perceber que subjacente à (pre)disposição das autoras para a formação, nomeadamente contínua, estão as representações que têm do seu devir socioprofissional, trajectórias e expectativas face ao seu projecto futuro e mundos vividos no trabalho que se exprimem e se investem em determinadas estratégias face à formação e na valorização de diferentes modalidades de formação e concepções do saber.

²⁶⁵ Excepção feita à Beatriz (cf. anexo 1 do capítulo 5, quadro 1).

²⁶⁶ Pensamos ser particularmente relevante este aspecto, pois se outros autores (Courtois et al., 1996; Dubar, 1997b) não identificaram essas idiossincrasias nas tipologias construídas – eventualmente por elas não se terem revelado, de facto, nos estudos realizados – no nosso caso, como em Demazière e Dubar (1997), elas aparecem como um desvio ao caso típico e à situação mais frequente. De acordo com Demazière e Dubar (1997), existem narrativas difíceis de formalizar num esquema comum e estritamente idêntico ao caso típico. Por exemplo: a Dalila inscreve-se numa trajectória nómada por necessidade, desenvolve estratégias de ajustamento face à Organização (apesar de manter uma perspectiva crítica) mas está particularmente motivada para investir na formação perspectivando-a como um investimento pessoal e construção do futuro.

No quadro 5.2 apresentamos as formas identitárias que identificámos no capítulo anterior, a partir da análise interpretativa das narrativas das autoras e de um processo indutivo de categorização, articulando trajetórias subjectivas, mundos vividos no trabalho e predisposição para a formação das autoras do estudo que realizámos, ou seja, os processos estruturantes das formas identitárias.

Quadro 5.2
Disposições para a formação e processos estruturantes
das formas identitárias

Processos estruturantes Formas Identitárias	Trajectória subjectiva	Mundo vivido no trabalho	(Pre)Disposição para a formação	
			Estratégias	Modalidade de formação Concepção do saber
Ofício	Nómadas por opção	Inconformismo	*Investimento pessoal *Construção do futuro	*Modalidades formais e académicas *Saberes teóricos
Colectivo de trabalho	Nómadas por necessidade	Ajustamento	*Investimento na actividade profissional *Construção do presente	*Supervisão no local de trabalho, partilha de experiências *Saberes técnicos e práticos
Função	Expectantes	Afinidade	*Investimento na trajectória profissional *Recurso ao passado como consolidação do presente e construção do futuro	*Modalidades formais e informais *Saberes teóricos, práticos e especializados

Os processos estruturantes subjacentes às formas identitárias por nós identificados dão conta da dinâmica e da singularidade das autoras pois, apesar de se integrarem todas, no momento da realização do nosso estudo, num mesmo contexto organizacional e numa área de intervenção específica, denotam e argumentam apropriações distintas que se inscrevem na idiossincrasia das suas trajetórias de vida e profissionais, nas suas experiências e expectativas, mais ou menos densas e mobilizadoras que, contribuindo para as suas representações do passado, do presente e do futuro, nomeadamente socioprofissional, sustentam o seu projecto pessoal.

É neste contexto que são compreensíveis as relações que as autoras estabelecem entre formação e trabalho; embora ambos os campos se interpenetrem e coexistam para todas elas, acabam por estabelecer cumplicidades distintas em função das experiências presentes e expectativas face ao futuro. São estas cumplicidades que promovem as (pre)disposições das autoras para a formação e o investimento que nela fizeram, fazem

e/ou estão dispostas a fazer, no sentido de diferenciarem, afirmarem ou confirmarem a sua identidade profissional (Barbier, 1996a).

5.7 Sumário

Ao longo deste capítulo mobilizamos uma discussão teórica e empírica que procura articular as relações entre formação, trabalho e dinâmicas identitárias, relação que já anteriormente diversos autores haviam salientado a partir de estudos empíricos (Sainsaulieu, 1985, 1997; Charlton, 1996; Courtois et al., 1996; Dubar, 1997a, 1997b; Demazière e Dubar, 1997; Dubar e Tripier, 1998; Alter, 1999; Flores, 2002) e que também nós podemos interpretar no estudo que realizámos.

Começamos por identificar o processo de constituição, afirmação, autonomia, interdependência e concomitância entre o campo da formação e o campo do trabalho (Santos, 1989; Correia, 1996, 1997) para podermos integrar e compreender as relações que se estabelecem entre ambos os campos actualmente e nas quais se encontram implicados os actores sociais, enquanto trabalhadores e assalariados (Boyer, 1986; Correia, 1996).

Estas relações, que emergem no âmbito de uma concomitância inevitável (Santos, 1989) entre o campo da formação e o campo do trabalho, configuram uma necessidade inadiável e um investimento crescente dos actores na sua própria formação que lhes dê acesso a um estado de empregabilidade (Dubar, 2000), transformando-os nos únicos responsáveis pela sua formação, decorrente da desresponsabilização do Estado face à sua incapacidade de articular as expectativas sociais criadas com as oportunidades de trabalho (Correia, 1996, 1997; Matos, 1999).

Neste sentido, podemos argumentar que as relações actuais entre formação e trabalho são experienciadas pelas autoras do estudo que realizámos como encontros prováveis entre trajectórias possíveis revelando, ao longo das suas trajectórias profissionais, que as qualificações sancionadas pelo diploma produzidas no campo da formação são, eventualmente, pertinentes para o acesso ao mercado de trabalho/emprego mas menos relevantes na produção de sentidos e conhecimentos pertinentes no quotidiano da sua acção (Demailly, 1987; Monjardet, 1987; Flores, 2002). Os discursos sobre as competências que hoje tendem a polarizar o campo do

trabalho como o da formação, em certo sentido substituindo-se aos discursos da qualificação que os antecederam, ao procurarem interpretar os desafios que se colocam a ambos os campos, não são suficientemente inovadores e mobilizadores de novas formas ou modelos de formação e de gestão do trabalho e dos recursos humanos (Stroobants, 1993, 1994; Tanguy, 1994; Pacheco, 2003).

Os contextos de formação e de aprendizagem são, assim, contextos amplos que não se esgotam nos campos e tempos formalizados, mas se ampliam para além deles, inscrevendo-se em temporalidade biográficas e sociais (Dubar, 2004) e numa aproximação ao saber que releva de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos inscritos nas suas aproximações epistémicas, identitárias e sociais (Charlot, 2002), ou seja, das aproximações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

A produção de saberes a partir das situações de trabalho é particularmente relevante para as autoras, inscrevendo-a em disposições que se encontram distanciadas dos dispositivos postos em acção pela Organização e, nessa medida, atribuem um significado relevante ao colectivo de trabalho – à EMAT – na configuração de espaços-tempos de cooperação e partilha de “bom senso” procurando, através de acordos intersubjectivos (Habermas, 1987; Zarifian, 1995, 1996, 1999), transformá-los em sentidos comuns (Sacristán, 1998; Santos, 2000) que assegurem um sentido à sua acção quotidiana. Assim, a multidisciplinaridade que caracteriza a equipa de trabalho das autoras é por elas experienciada como uma potencialidade sociocomunicacional mais que cognitiva ou epistemológica.

Apesar de podermos salientar aspectos comuns que relevam das diferentes experiências das autoras face à formação e ao trabalho procuramos, também, identificar relações idiossincráticas que se articulam com as trajectórias subjectivas e os mundos vividos no trabalho pelas autoras, processos estruturantes das diversas formas identitárias (Dubar, 1997a, 1997b; Dubar e Tripier, 1998) por nós identificadas.

Nesse sentido, é possível percebermos três modos predominantes de valorização e investimento na formação em articulação com o trabalho que designámos de: i) investimento pessoal, privilegiando a construção do futuro; ii) investimento na actividade profissional, privilegiando a consolidação do presente e iii) investimento na trajectória profissional, recorrendo ao passado como consolidação do presente e construção do futuro. Estas diferentes (pre)disposições para a formação encontram-se

articuladas com as formas identitárias que antes definimos e configuram relações e expectativas diferentes face à formação para a (re)construção da identidade das autoras, supondo para umas dinâmicas de diferenciação identitária, para outras de afirmação identitária e para um outro grupo de confirmação identitária (Barbier, 1996a).

Ao longo dos três últimos capítulos identificámos e interpretámos os processos idiossincráticos que estruturam as dinâmicas identitárias das autoras do estudo que realizámos – retomando trabalhos de outros autores, nomeadamente de Sainsaulieu (1985, 1997), Dubar (1997a, 1997b, 2000), Barbier, (1996a, 1996b); Dubar e Tripiier (1998), Alter, 1999 – sendo que aqueles processos integram e articulam uma diversidade de componentes como as trajectórias subjectivas, os mundos vividos, nomeadamente no trabalho e a sua apropriação e (pre)disposição para a formação (Dubar, 1997a, 1997b). Trata-se de um processo biográfico e relacional (Dubar, 1997a) que procuramos desocultar em cada capítulo de forma horizontal, ou seja, interpretando as várias componentes deste processo mobilizadas pelas diferentes autoras de modo a identificar formas ideal-típicas comuns.

No capítulo seguinte retomaremos estes aspectos articulando-os verticalmente. Elegendo três narrativas-nucleares (Demazière e Dubar, 1997), típicas das formas identitárias por nós anteriormente identificadas, apresentaremos as categorias estruturantes, emergentes a partir de uma análise estrutural do discurso (Barthes, 1981; Demazière e Dubar, 1997), de modo a tornar mais clara a relação produzida pelas autoras e o acesso que através dela podemos ter para a identificação de ideais-tipo transversais a outros actores, embora nunca possamos esquecer os desvios que sempre se verificam em razão da sua singularidade.

Capítulo 6

Os Mundos Socioprofissionais: Sentir, Encontrar, Fazer

« À la croyance dans la relativité « socio-historique » des catégories et à la confiance dans la validité intersubjective des paroles d'un « sujet » en situation de dialogue prenant une forme spécifique d'entretien de recherche, correspond l'exigence d'une posture analytique centrée sur l'expression du sujet, sa mise en mots spécifique et l'émergence de catégories structurant sa pratique et celle de ses « semblables subjectifs ». L'analyse concerne ici le langage comme univers symbolique partagé dans un contexte donné et à un moment donné d'une biographie ».

(Demazière & Dubar, 1997 : 278)

Introdução

Nos capítulos anteriores, que integram a segunda parte desta dissertação, apresentámos os elementos que emergem das narrativas das autoras dando conta das suas experiências vividas e expectativas socioprofissionais num momento da sua trajectória de vida e profissional.

A escuta e leitura atenta das narrativas permitiu-nos identificar algumas regularidades presentes em todas as narrativas. Quando as autoras se pronunciam sobre si, o seu trabalho actual, as suas expectativas, elas situam-se num presente que recorre ao passado e faz apelo ao futuro num propósito de atribuição de sentido à narrativa que constroem para o outro (a investigadora ou narratária), mas também para si próprias.

Neste sentido, é frequente as autoras iniciarem as suas narrativas – e face à primeira questão da narratária *“Gostava que falasse de si, do seu trabalho actual...”* – pelas razões mobilizadoras para o acesso ao trabalho/emprego actual, constituindo estas razões o ponto de partida da sua história, localizada espacio-temporalmente, como que traduzindo o sentido de si numa trajectória profissional que é, no momento da entrevista, um sentido experimentado num espaço sócio-institucional (organização) e sócio-profissional (trabalho) específicos e concretos. Falar de si e do seu trabalho actual é dizer o porquê de uma razão mobilizadora de si e da sua narrativa. Trata-se de uma análise retrospectiva, a partir do presente, da sua história passada (Théry, 1996), dizendo-se e dizendo-nos porque é que estão ali. As narrativas são, assim, construções do sentido de si próprias, numa situação dialógica, como pessoas e como profissionais, num contexto organizacional e de trabalho concretos.

Apesar de cada narrativa dar conta de experiências singulares, pudemos interpretar em todas elas algumas regularidades transversais às trajectórias de vida e profissionais das autoras do estudo que realizámos: o campo do trabalho do qual as autoras se apropriam, o espaço sócio-organizacional no qual se situam e onde estabelecem interacções várias, o campo da formação e o modo como dele se apropriam e nele estão dispostas a investir. Foram estas regularidades horizontais – às várias narrativas - que apresentámos anteriormente, dando ênfase às diferentes experiências subjectivas ou mundos vividos socioprofissionalmente, salientando os diferentes modos

de ser actor no trabalho (Sainsaulieu, 1988, 1997), de apropriação de uma trajectória biográfica e profissional, inscrita num processo de socialização que ocorre numa dinâmica de dupla transacção, biográfica e social (Dubar, 1997a), dinamizando e configurando diferentes formas identitárias (Dubar, 1997a, 1997b; Demazière e Dubar, 1997; Dubar e Tripier, 1998).

Considerando as várias dimensões que estão subjacentes e contribuem para a estruturação de formas identitárias específicas – as trajectórias profissionais e os mundos vividos no trabalho, as interacções mobilizadas no espaço-tempo (Organização) de trabalho e a sua incidência no modo de ser actor no trabalho e a relação entre trabalho, formação e construção de identidade(s) – procurámos abordar cada uma dessas dimensões, ao longo dos três anteriores capítulos, interpretando os modos como delas se apropriaram as diversas autoras do nosso estudo.

Neste capítulo, retomamos os aspectos anteriormente interpretados, mas agora dando conta das congruências empíricas verticais presentes em cada biografia que consideramos ser apelativa de categorias nucleares ou centrais (Demazière e Dubar, 1997) e às quais podemos agregar um conjunto de narrativas representativas de um mundo socioprofissional específico. Assim, através da análise estrutural do discurso (Barthes, 1981; Hiernaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997) das autoras, procuramos evidenciar as categorias ordinárias²⁶⁷ ou indígenas (Demazière e Dubar, 1997), categorias pertinentes que se encontram expressas no discurso através de disjunções e associações (Hiernaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997) e que procuramos torná-las transparentes na análise e, portanto, mais acessíveis à crítica e ao debate²⁶⁸, ao mesmo tempo que procuramos fazer a passagem ou articulação entre as categorias ordinárias das autoras com as categorias oficiais (definidas pelas Ciências Sociais e pelas Ciências da Educação).

As categorias ordinárias ou palavras-chave são-nos acessíveis a partir da escuta e transcrição das palavras das autoras, produzidas na narrativa e estruturantes das suas

²⁶⁷ De acordo com Demazière e Dubar (1997: 272), as categorias ordinárias são aquelas que os próprios sujeitos nomeiam “considerados como sujeitos sociais co-produtores do sentido da sua situação social [...] tendo a sua forma própria de falar.”

²⁶⁸ Com este objectivo procuramos realizar o que Demazière e Dubar (1997: 272) salientam como ‘a única intervenção importante do investigador’, a saber, “aquela que consiste, pela análise estrutural da narrativa, em nomear as categorias pertinentes que estão implicadas, semanticamente, pelas disjunções estruturantes do discurso. A passagem das palavras-chave do sujeito às categorias pertinentes [...] do esquema específico deve poder ser submetido à crítica e, portanto, ser transparente na análise”.

experiências, e não *a priori*; emergem da análise e interpretação do discurso dando-nos acesso à construção e apresentação de um esquema que não é preexistente a este trabalho de análise antes, conforme reconhecem Demazière e Dubar (1997: 272), “depende dos modos socialmente contingentes nos quais uma experiência biográfica é estruturada, e colocada em palavras, num determinado contexto histórico e cultural”.

Assim, o que procuramos explicitar neste capítulo é, por um lado, as categorias pertinentes presentes e estruturantes dos discursos organizando-as num esquema global da narrativa e, por outro lado, interpretar as categorias ordinárias ou indígenas e associá-las com categorias oficiais que permitam uma certa generalização²⁶⁹. Com esta explicitação procuramos, ainda, apresentar as congruências empíricas verticais de cada uma das três biografias aqui analisadas e que consideramos as mais representativas dos três mundos socioprofissionais que emergem do nosso estudo.

Aos três mundos que designamos com as palavras das autoras, ou categorias ordinárias, de ‘sentir’ (Maria), ‘encontrar’ (Carlota) e ‘fazer’ (Ilda), associamos as categorias oficiais de ‘ser no ofício’ (três narrativas), ‘estar no colectivo de trabalho’ (nove narrativas) e ‘progredir na Organização’ (três narrativas)²⁷⁰, configurando três formas identitárias, já referidas no capítulo 5, estruturadas no ‘ofício’, no ‘colectivo de trabalho’ e na ‘função’, conforme sistematizamos no quadro 6.1.

Quadro 6.1
Mundos socioprofissionais, categorias estruturantes e formas identitárias

Categorias ordinárias	Categorias oficiais	Formas Identitárias
‘Sentir’	‘Ser no ofício’	de ‘Ofício’
‘Encontrar’	‘Estar no colectivo de trabalho’	de ‘Colectivo de Trabalho’
‘Fazer’	‘Progredir na Organização’	de ‘Função’

²⁶⁹ Ao referirmos ‘uma certa generalização’ queremos precisamente sublinhar que o nosso estudo de caso não tem pretensões generalizantes, tanto mais que se trata de um caso particular e de um número reduzido de sujeitos participantes. A generalização a que nos referimos diz respeito à similitude de certas experiências que se inserem ou aproximam de um ou outro dos três mundos socioprofissionais que identificamos. Assim, a análise estrutural que aqui apresentamos centra-se em apenas três narrativas que consideramos ‘casos-típicos’ (Demazière e Dubar, 1997) no estudo realizado e aos quais se associam as outras narrativas do nosso estudo.

²⁷⁰ As categorias ordinárias ou substantivas (Glaser e Strauss, 1967) correspondem, como já anteriormente referimos, às próprias formulações das autoras sendo, neste sentido, únicas. As categorias oficiais ou formais (*dem*), correspondem a uma classificação de um conjunto de narrativas segundo critérios inteligíveis (Demazière e Dubar, 1997), a uma passagem das categorias substantivas a conceitos tipológicos e, portanto, aos quais se agregam várias narrativas típicas correspondentes a um mesmo mundo socioprofissional (cf. nota anterior).

Procuramos, assim, com as palavras das autoras nas quais identificamos as palavras-chave, nomear as categorias pertinentes e estruturantes que dão conta do seu universo cultural que sendo singular, porque ancorado na expressão única da experiência de um mundo social, é também partilhado por outras autoras e estruturado por símbolos comuns (Demazière e Dubar, 1997). A análise estrutural das narrativas permitiu-nos fazer emergir as categorias pertinentes, subjectivamente, para as próprias autoras, e traduzi-las, procurando não traí-las, em categorias formais comuns a várias narrativas.

No esquema global de cada narrativa, que aqui apresentamos, identificamos um conjunto de unidades centrais, consideradas particularmente esclarecedoras e analisadas segundo os vários níveis de descrição da narrativa (Demazière e Dubar, 1997) – funções ou sequências, argumentos e personagens ou actores (de acordo com a proposta de Barthes, 1981) – que nos permitiram a descoberta de homologias estruturais (Demazière e Dubar, 1997) entre os diferentes níveis.

A análise crítica dos vários esquemas globais das três narrativas permite-nos identificar diferenças significativas nas unidades centrais de cada uma delas, ou seja, de acordo com Demazière e Dubar (1997: 286), “constituem bem estruturas distintivas actualizando modos diferentes de ‘ver o mundo’”, ao mesmo tempo que a análise das outras narrativas nos possibilitou a agregação a um ou outro destes três mundos socioprofissionais. Constituindo esta operação de agregação uma opção de investigação, que Demazière e Dubar (1997) admitem integrar uma parte irreduzível de arbitrário e de *bricolage*, ela é importante para podermos interpretar os diferentes mundos vividos e declinados nas narrativas das autoras. Sendo cada um deles singular, expressivo e narrado numa linguagem própria, pudemos identificar experiências vividas e expectativas próximas e, de algum modo, comuns a diferentes autoras.

Finalmente, importa salientar que a tipologia a que a análise estrutural nos deu acesso é uma tipologia das narrativas, das trajectórias, mundos vividos e expectativas expressas nas estratégias de enunciação, e não das autoras – Técnicas da EMAT. Procedemos, portanto, a uma classificação das narrativas, e não dos sujeitos, através de um procedimento indutivo de análise e compreensão progressiva que nos permitiu uma interpretação *à posteriori*, a partir dos discursos produzidos, e não tomando como referência classificações objectivas previamente definidas para nelas enquadrar os conteúdos dos materiais resultantes da nossa investigação.

6.1 Mundo do “Sentir”

A emergência deste mundo socioprofissional é particularmente sugestiva na narrativa de Maria. A sua experiência actual no trabalho e na Organização é narrada através da mobilização do verbo “sentir” ao qual associa, por vezes, o advérbio “nunca” deslocando a forma verbal para o passado ou para o futuro – nunca senti, nunca fizemos sentir (passado), nunca vou sentir (futuro) – mas também conjugando-a no presente – pela ausência ‘não sinto’, ou pela presença ‘sinto’. Não se trata apenas da frequência de convocação deste verbo mas, sobretudo, da(s) função(ões) que ele desempenha na organização da narrativa produzindo uma temporalidade que se estende para aquém e para além do presente, e dos argumentos que a autora associa à enunciação do verbo sentir como transcrevemos no quadro 6.2, dando conta do esquema global da narrativa de Maria.

Neste sentido, a categoria ordinária (Demazière e Dubar, 1997), ou substantiva (Glaser e Strauss, 1967), emergente desta narrativa é, em nosso entender, uma categoria central que lhe dá sentido e enuncia uma experiência particular alicerçada, precisamente, em sentimentos extremos que a autora refere – da frustração à utopia – e que vão de uma experiência de decepção e de malogro à percepção de um projecto imaginário praticamente impossível ou, pelo menos, irreal no momento da produção do discurso.

Tal como em praticamente todas as narrativas, a autora dá-(se)nos conta das condições de trabalho e dos constrangimentos reais que estas condições imprimem no quotidiano de trabalho. Mas a diferença que aqui é operada é no modo de ‘sentir’ estes constrangimentos o qual tem como referência as representações da autora do que é ser no ofício e constituiu a sua expectativa, ainda presente, para vir e manter-se no trabalho/emprego actual. A sua vinda para a situação actual configurou uma opção que previa a possibilidade de *trabalhar com crianças e jovens com problemas de comportamento*, possibilidade frustrada pelas razões que já apresentámos nos capítulos anteriores. Esta expectativa encontra-se ancorada, como a própria autora justifica, na opção primeira por uma determinada formação a qual é a mobilizadora do seu ‘sentir’, não só o trabalho actual, mas a própria profissão – *não se sentindo como uma Psicóloga*. Esta experiência de vazio e de impossibilidade é estruturante da sua narrativa.

Quadro 6.2
Esquema da narrativa de Maria
Mundo socioprofissional estruturado no “Sentir” – Ser no Ofício

Análise do discurso	Sequências	Argumentos	Personagens
Narrativa			
Experiência(s)	<p>-chegámos aqui, não havia <u>nada</u></p> <p>-<u>nunca me senti</u> como uma Psicóloga a dar apoio</p> <p>-<u>nunca vou sentir</u> aqueles processos como meus</p> <p>-<u>nunca fizemos sentir</u> as nossas necessidades</p> <p>-<u>o que eu sinto</u> é que: só estou a fazer relatórios para o Tribunal, tenho que dar resposta ao Tribunal, o trabalho fica no início</p> <p>-<u>sinto-me frustrada</u></p>	<p>-porque era <u>tudo</u> novo [...] tem sido um emaranhado de coisas umas atrás das outras</p> <p>-porque estava <u>sempre tudo</u> em atraso e era <u>sempre tudo</u> para dar resposta</p> <p>-eu achei <u>sempre</u> que <u>nunca</u> funcionaram bem</p> <p>-se as coisas estão mal nós <u>temos que fazer sentir</u></p> <p>-e isso, pessoalmente, cansa-me, muito mais do que o trabalho em si, [...] o facto de <u>não o poder trabalhar</u></p> <p>-vontade de querer fazer e com a <u>impossibilidade</u>... sem meios</p> <p>-<u>é frustrante</u> estar a tirar um curso de Psicologia e depois não poder exercer Psicologia</p>	<p>-temos necessidade de partilhar com alguém</p> <p>-[superiores hierárquicos]</p>
Expectativa(s)	<p>-trabalhar situações de menores com problemas comportamentais e desviantes</p> <p>-[o que estou a fazer] fica aquém das minhas expectativas [...] queria fazer <u>mais</u>, queria fazer <u>muito mais</u></p> <p>-em termos de <u>utopia</u> havia muita coisa para mudar</p> <p>-em relação ao futuro, neste momento pedi transferência para um Lar</p> <p>-se for para lá gostava de fazer projectos a nível da Psicologia, [...] de dar asas à imaginação</p> <p>-se não for para lá, se continuar cá, o meu trabalho vai ser mais comigo mesma de tentar: conter-me, não me angustiar, tentar fazer o que me pedem</p>	<p>-... [porque] aliás foi essa a área que eu escolhi de formação</p> <p>-porque eu não fiz <u>absolutamente nada</u> [...] o trabalho das situações em si. O trabalho dos menores</p> <p>-porque as coisas deviam ser pensadas e elas são feitas antes de serem pensadas</p> <p>-porque num Centro de Acolhimento acho que vou ter aqueles menores com quem vou poder trabalhar</p>	<p>-menores e famílias (clientes, actores alvo da intervenção)</p> <p>-menores (clientes)</p> <p>-[Organização, superiores hierárquicos]</p> <p>-clientes - menores</p> <p>-a própria (um trabalho consigo e sobre si mesma)</p>

A lógica social do discurso de Maria estrutura-se numa totalidade cuja ordem categorial exprime o universo das suas crenças profissionais e sociais (Demazière e Dubar, 1997) – a sua experiência real e as suas expectativas.

No esquema da narrativa que apresentámos no quadro precedente podemos identificar um conjunto de oposições ou códigos disjuntivos (Hiernaux, 1997) que explicitam, precisamente, uma oposição radical entre o mundo vivido do trabalho e da profissão face às expectativas da autora. Este mundo socioprofissional – que se objectiva na categoria indígena (extraída do próprio discurso da autora) do ‘sentir’ – estrutura-se nas oposições: nada (a experiência)/tudo (as expectativas) e nunca/sempre. Sustentando estas oposições numa série de aspectos que explicitam a sua experiência actual de trabalho na Organização relativamente às suas expectativas iniciais e actuais, a autora reconhece que as suas expectativas iniciais eram “*trabalhar situações de menores com problemas comportamentais e desviantes*” justificando-as numa opção anterior e primeira – a opção por uma determinada formação, por um curso e por uma especialização – que se mantém actualizada nas suas crenças profissionais e organizam o seu sentido da profissão, do ser no ofício.

Retomando o discurso da autora, identificamos uma oposição básica entre a sua experiência e a sua expectativa, entre o ‘sentir’ e o ‘querer’ que a autora define e experimenta como uma disjunção que, em definitivo, se organiza em torno da ‘frustração’ e da ‘utopia’.

Experiência(s) ‘sentir’	Expectativa(s) ‘querer’
[não faço, não tenho] absolutamente nada	queria muito mais
não havia <u>nada</u>	era <u>tudo</u> novo
<u>nunca</u> me senti como uma Psicóloga a dar apoio	estava <u>sempre tudo</u> para dar resposta não poder trabalhar
sinto-me frustrada	[tenho] vontade de querer fazer e uma impossibilidade
Frustração	Utopia

Este mundo agencia-se em propriedades cognitivas e afectivas que dão conta de uma vontade explícita de se querer realizar no ofício. É esta vontade que orienta a trajectória da autora: ser Psicóloga, porque a sua formação, sancionada por um diploma

e pela qual optou, é o seu móbil determinante – trabalhar com e orientar a sua acção para os clientes alvo: apoiar e acompanhar os menores, jovens e famílias. Estes são os actores ou personagens principais da narrativa, é para eles que dirige as suas expectativas no campo do trabalho, o seu querer, constituindo os outros significativos (Mead, 1963) no campo da sua realização profissional. É esta ausência (nada) de um trabalho que os inclua como personagens principais, com os quais a autora possa estabelecer uma transacção relacional social (Dubar, 1997a; Demazière e Dubar, 1997), que sustenta a sua frustração actual, considerando a impossibilidade – a utopia – de poder concretizá-la.

A formação académica é particularmente valorizada, é ela o referente das representações da autora sobre o ofício de Psicóloga, não se mostrando disponível para dela abdicar face às situações reais de trabalho. Pelo contrário, o quotidiano é lido e experienciado com base nos referentes académicos para o exercício da profissão. Reconhece a importância das experiências, mas estas mantêm-se pertinentes pela aproximação que permitem entre a teoria e a prática, entre os saberes académicos e dos livros e o trabalho quotidiano e as situações reais. Neste sentido, deve ser o quotidiano de trabalho a apropriar-se dos referentes teóricos para o exercício da profissão e não o oposto, ou seja, a experiência não é produtora de saberes pertinentes mobilizáveis na acção. O “bom senso” é mobilizado na narrativa da autora como o último recurso e a evitar.

É um mundo que se estrutura em torno de posições frequentemente radicais, cujas propriedades afectivas dão conta de uma experiência vivenciada de forma profunda e, neste caso, particularmente dolorosa, em que os sentimentos (o sentir) se encontram associados ao ser (individual, social e profissional) e é este que mobiliza as autoras tornando-as inconformistas face às regras estabelecidas e impostas, críticas e dispostas a encontrar alternativas. Quando experimentam que essas alternativas no exterior de si mesmas são uma ‘utopia’, admitem uma negociação consigo mesmas, um trabalho sobre si próprias: *‘conter-se, não angustiar-se’* (Maria), *‘fazer formação para aprender a gerir o stress’* (Henriqueta).

O ‘sentir’ e o sentido no qual a Maria inscreve a sua experiência actual encontra-se aberto a alternativas. Assumindo a frustração que a situação actual produz em si, admitindo a utopia do seu querer – que as condições de trabalho mudem na Organização e lhe permitam a realização da(s) sua(s) expectativa(s) – a autora está mobilizada para

procurar alternativas. No caso, já se propôs para outro local de trabalho e, no limite de não o poder concretizar, assume-se como terapeuta de si própria na gestão do trabalho real que lhe é proposto e da angústia que este lhe produz. As negociações transaccionais resultam mais em negociações consigo mesma do que em negociações com outros exteriores, pois inscreve-se no registo do ser – das suas convicções que não está disposta a negociar, do sentir e do sentido que atribui à profissão e da sua motivação para continuar a investir numa trajectória nómada por opção priorizando a sua realização profissional e pessoal.

Este investimento que a autora anuncia, e que se reflecte na sua trajectória profissional e de formação, evidencia uma predisposição para uma dinâmica de diferenciação identitária (Barbier, 1996a). A autora, apesar da frustração que enuncia e do sofrimento que daí resulta, dispõe de uma imagem positiva face às suas capacidades para gerir a sua evolução e transformação identitária ainda não satisfeita (no contexto socioprofissional actual). Sustentando o seu ‘querer’ num processo de mobilidade profissional e social em curso – pese embora as limitações existentes no mercado de trabalho e de emprego – e no significado atribuído à formação, o momento actual insere-se num itinerário empenhado em termos de investimento pessoal que assegure a sua realização.

Neste sentido, a(s) trajectória(s) profissional(ais) e de vida são trajectórias abertas, não estabilizadas; pois as suas autoras, não assumindo os actos de atribuição que resultam das transacções ocorridas no contexto sócio-técnico de trabalho, mantêm-se mobilizadas para se investirem na sua construção e diferenciação identitária.

6.2 Mundo do “Encontrar”

Neste mundo socioprofissional é particularmente valorizada a estabilidade e a segurança que, na narrativa da Carlota, se organizam em torno do verbo “encontrar”. As expectativas da autora ‘encontram-se’ na experiência que ela verbaliza da sua situação actual e na argumentação que produz sobre o que pensava encontrar e o que encontrou e encontra de facto. O presente vivido pela Carlota mantém uma coerência com as suas

expectativas iniciais (passado) e com o seu projecto futuro e estrutura-se na procura e no encontro da estabilidade e da segurança.

O verbo “encontrar” desempenha na narrativa da autora uma função estruturante não apenas das suas expectativas mas da sua experiência na qual são especialmente valorizadas as personagens, mais do que os acontecimentos. De facto, ao verbo encontrar, categoria ordinária (Demazière e Dubar, 1997) ou substantiva (Glaser e Strauss, 1967) central na narrativa, estão associadas personagens ou actores particulares que sustentam uma experiência que dá conta da relevância da transacção biográfica e social (Dubar, 1997a), conforme transcrevemos no esquema global da narrativa da Carlota, no quadro 6.3.

Os outros significativos (Mead, 1963) mobilizados na narrativa, evidenciam a pertinência e o encontro entre a transacção social e biográfica (Dubar, 1997a) da autora, sendo que estes outros significativos se condensam no espaço socio-técnico de trabalho. São as colegas da EMAT, incluindo a coordenadora da equipa, que configuram a possibilidade e as potencialidades do encontro – *encontrei pessoas muito boas, aos poucos fomos [a equipa] construindo uma forma de trabalho [uma equipa com identidade]* – que se projectam numa experiência de maior segurança e na almejada expectativa de estabilidade (no emprego, profissional e pessoal).

O encontro das/com as pessoas que são subjectivamente experienciadas como actores centrais na narrativa e na trajectória da autora é o mobilizador de um outro encontro: entre as expectativas e a experiência; no colectivo de trabalho a Carlota sente-se mais segura o que lhe dá acesso a um mundo vivido de estabilidade.

Sem expectativas muito elevadas – como a autora reconhece – elas realizam-se na sua experiência, levando-a a desvalorizar os constrangimentos sentidos no trabalho real e a manter a esperança (“a racionalizar”) de que estes um dia vão ser superados. Neste sentido, a experiência actual é vivenciada como uma oportunidade de realização pessoal e profissional na qual o passado e o futuro se encontram estabilizados no presente percebido como seguro e estável.

Quadro 6.3
Esquema da narrativa de Carlota
Mundo socioprofissional estruturado no “Encontrar” – Estar no Colectivo

Análise do discurso	Sequências	Argumentos	Personagens
Narrativa			
Experiência(s)	<p>-<i>encontrei</i> também pessoas muito boas</p> <p>-aos poucos fomos construindo uma forma de trabalho</p> <p>-eu gosto muito do trabalho da EMAT</p> <p>-gostaríamos de ter mais condições</p> <p>-agora, em termos práticos, a formação base não é tão importante neste momento</p> <p>-[aqui] sinto-me mais <i>segura</i></p>	<p>-esta equipa não teria... não seria o que é se fossem outras pessoas que <i>estivessem</i> a coordenar</p> <p>-e foi muito importante provar e dar provas que realmente, assim, estava bem feito e era assim que se deveria fazer</p> <p>-acho que é um trabalho muito importante, vai de encontro com os meus ideais</p> <p>-tirando todos esses condicionalismos, eu acho que preenche aquilo que eu gostava de fazer</p> <p>-é importante aquilo que eu aprendi [...] nas outras experiências que eu tive de trabalho</p> <p>-toda a minha vida contribuiu para que eu fosse aquilo que sou neste momento e, principalmente a relação que eu tenho com as pessoas...</p> <p>-porque onde eu estava ganhava menos e[...] sabendo que [aqui] é <i>uma situação mais estável</i></p>	<p>-a Dr.^a H e a Prof.^a Beatriz</p> <p>-em conjunto [a equipa], conseguirmos isso sozinhos [só a equipa]</p> <p>-foi a colega com <i>estive</i> mais perto a trabalhar, foi também muito importante para mim [...] o facto de <i>estar em equipa</i></p> <p>-com os Técnicos, com os utentes, aprende-se muita coisa</p> <p>-com outros Técnicos, com os menores, com os jovens, com as famílias, porque aprende-se muito mesmo</p>
Expectativa(s)	<p>-não sabia exactamente para aquilo que vinha [<i>encontrar</i>]</p> <p>-com a expectativa de <i>encontrar</i> pessoas idênticas ou parecidas àquelas que <i>tinha encontrado</i></p> <p>-as minhas expectativas não eram muitas [...] a única coisa que me fez concorrer na altura, era <i>ter mais estabilidade</i></p> <p>-eu tenho sempre esperança que as coisas [as condições de trabalho] mudem, por isso é que eu tento sempre racionalizar</p>	<p>-eu procurava <i>mais estabilidade</i></p>	<p>-colegas de trabalho</p>

O esquema global da narrativa da Carlota, que apresentámos no quadro anterior, traduz um conjunto de homologias estruturais expressas por associações ou conjunções (Hiernaux, 1997) que reflectem os sistemas de sentido interiorizados e operantes na autora. Nesta narrativa, mais do que as oposições ou disjunções, evidenciam-se, fundamentalmente, as conjunções ou associações (*Idem*), reflectindo o conteúdo da narrativa uma estabilidade entre desejos e experiências, entre representações e realidade experienciada.

Para a autora, falar de si e do seu trabalho actual significa dizer-(se)nos a importância e o sentido do encontro na sua trajectória profissional e pessoal. O encontro com pessoas, que adjectiva de boas (idênticas a outras que já tinha encontrado na sua trajectória, que a tinham ajudado, dado oportunidades, nomeadamente de aprendizagem) associa-se à estabilidade (profissional e pessoal). Inscrita numa trajectória nómada por necessidade, a Carlota situa-se, agora, no registo da estabilidade e da segurança experimentadas num espaço socioprofissional que lhe permitiu e permite encontrar pessoas que lhe dão acesso à possibilidade de afirmação identitária (Barbier, 1996a).

É no espaço socioprofissional, no colectivo de trabalho, na EMAT, que se produz a(s) experiência(s) do encontro e da segurança e a concretização da(s) sua(s) expectativa(s) que é a estabilidade. Retomando o discurso da autora, podemos identificar o conjunto de associações que ela produz na narrativa dando conta da(s) sua(s) experiência(s) e da(s) suas expectativa(s).

Experiência(s) “encontrar”	Expectativa(s) “estabilizar”
Encontrei pessoas muito boas	Com a expectativa de encontrar pessoas idênticas...
Gostaríamos de ter mais condições	Eu tenho esperança que as coisas [condições de trabalho] mudem
Eu gosto muito do trabalho da EMAT	Vai de encontro com os meus ideais [ajudar os outros]
[Aqui] Sinto-me mais segura	Eu procurava mais estabilidade
Segurança	Estabilidade

Este mundo agencia-se, como temos vindo a referir e a mostrar, em torno do encontro e da interacção que são preponderantes na trajectória profissional e de formação da autora. A experiência do encontro é, não só uma experiência presente mas

também passada, pautando as aprendizagens significativas e o sentido da formação: *com outros Técnicos, com os menores, com os jovens, com as famílias, porque aprende-se muito mesmo*. A importância das colegas de trabalho – agora, como em experiências anteriores – na apropriação dos saberes relevantes para o quotidiano de trabalho, assim como a de outros significativos que se situam no contexto da sua acção – crianças, jovens, famílias – torna insignificante e distante a formação académica (da qual a autora refere já quase não se lembrar).

O sentido do/no trabalho e do estar no ofício é um sentido continuamente actualizado em função dos contextos, dos colectivos de trabalho, da partilha de experiências e da construção de sentidos comuns (Sacristán, 1998; Santos, 2000) existindo uma (pre)disposição para uma (re)profissionalização e (re)contextualização da identidade profissional que se actualiza na dinâmica produzida no interior do colectivo de trabalho. Neste sentido, a formação académica sancionada por um diploma é pouco relevante, desde que os colectivos de trabalho proporcionem experiências suficientemente mobilizadoras para serem repensadas as identidades de origem em função de novas áreas de intervenção e das novas categorias profissionais emergentes nos contextos socioprofissionais, pressupondo uma transacção incerta e inacabada (Demazière e Dubar, 1997) que ocorre numa negociação entre o colectivo de trabalho (actos de pertença) e a Organização (actos de atribuição) (Dubar, 1997a).

É esta predisposição que sustenta as estratégias de ajustamento que a autora mobiliza no contexto de trabalho. É nela que podemos compreender a sua manutenção da esperança de que as coisas mudem, levando-a, por um lado, a estabelecer uma solidariedade com todas as colegas e, por outro lado, a não arriscar incluir todas as colegas no seu mundo. Reconhecendo que ‘todas’ gostariam de ter melhores condições de trabalho – *gostaríamos de ter mais condições* – circunscreve a esperança que alimenta a si própria – *eu tenho sempre esperança que as coisas mudem* – admitindo e, talvez, percebendo que ‘nem todas’ alimentam as mesmas esperanças. É uma esperança que pode alicerçar-se na sua realização profissional, já presente, conforme afirma – *eu gosto muito do trabalho da EMAT* – argumentando que: *é um trabalho muito importante, vai de encontro com os meus ideais*. No registo biográfico escrito a Carlota refere que desde muito cedo se interessou por assuntos relacionados com as relações humanas e a inter-ajuda (cf. anexo 1 do cap. 5, quadro 1), e este ‘interesse’ parece

manter-se actualizado no reconhecimento e no significado que atribui ao encontro com os outros, pelo menos no contexto sócio-técnico de trabalho.

Este mundo agencia-se nas transacções sociais produzidas fundamentalmente no interior do colectivo de trabalho sendo este colectivo que faculta o acesso à (re)construção da identidade profissional verbalizada em expressões como: “*aos poucos fomos construindo uma forma de trabalho*”, “*uma equipa com identidade*” (Carlota), “*a alma de AT*” (Luísa), “*um porto seguro*” (Júlia). É o colectivo que produz a ‘segurança’ e a ‘esperança’, as condições para a produção de negociações que permitam uma conciliação entre os actos de pertença e a identidade para si com os actos de atribuição e a identidade para o outro (Dubar, 1997a). É, por isso, um mundo que se organiza numa temporalidade fechada (Demazière e Dubar, 1997), ligada à estabilidade e, em certa medida, à estabilização, e num espaço de trabalho que se define, predominantemente, em torno dos assalariados (*Idem*), dos trabalhadores que integram uma equipa específica no interior da Organização; em síntese, um colectivo em busca de uma afirmação identitária (Barbier, 1996a).

6.3 Mundo do “Fazer”

O mundo socioprofissional estruturado em torno do “fazer” revela-se na mobilização para as actividades de trabalho e do desempenho das funções definidas no âmbito de uma área de intervenção e de uma estrutura organizacional. Este mundo, especialmente apelativo na narrativa da Ilda, configura-se numa particular motivação e satisfação nas actividades de trabalho – ainda que estas possam mudar ao longo dos tempos – numa predisposição para acolher as regras definidas superiormente e na disponibilidade da autora para responder às solicitações emergentes do contexto sócio-técnico de trabalho. Esta predisposição e disponibilidade é bem recebida no interior da Organização, reconhecida pelas hierarquias que, face à afinidade dos actores com as regras instituídas, os retribuem com reconhecimento – moral e, mesmo, material (Dejours, 1993; Davezies, 1993) – reconhecimento que é, ao mesmo tempo, mobilizador dos actores no campo do trabalho e configurador de novas expectativas de mobilidade ascendente no interior da Organização.

É na experiência do “fazer”, trabalhar, realizar, que a narrativa da Ilda se organiza, dando conta, não só do trabalho que faz, mas do como faz, reconhecendo que é assim que deve ser feito e experienciando, precisamente, a sua satisfação do/no trabalho: *‘na assessoria fazemos exactamente o trabalho de serviço social’*; *‘acho que consegui fazer um bom trabalho’*; *‘consegui envolver, houve um empenhamento enorme nas situações, um bom acompanhamento’*; *‘gostei muito’*; *‘sinto-me satisfeita’*.

A narrativa da autora começa pela explicitação do seu percurso profissional, centrando-se nas actividades que desenvolveu ao longo desse percurso e no significado atribuído à realização dessas mesmas actividades. A trajectória profissional – que conheceu a passagem por diferentes estruturas organizacionais e áreas sociais de intervenção – é apropriada como uma trajectória coerente na qual a autora se realiza no trabalho porque se sente reconhecida pelos pares e pelos superiores. É uma trajectória que, como praticamente todas as outras, passou por um período de nomadismo (Boltanski e Chiapello, 1999) inicial, mas na qual a autora se investe na inserção no mercado interno de trabalho e no acesso a uma mobilidade ascendente, obtendo desse investimento os resultados desejados (ultrapassando, nas palavras da autora, as suas expectativas).

A coerência da trajectória vivida é expressa pela Ilda numa constatação importante e estruturante da narrativa: *‘Eu considero-me uma pessoa com sorte’*. Esta experiência real verbalizada na narrativa, não se trata de uma experiência fortuita, pois a autora estabelece, na organização do discurso produzido, algumas associações que configuram a lógica central do seu mundo vivido no trabalho.

Ao reconhecer que as suas expectativas foram ultrapassadas, considerando-se uma pessoa com sorte, porque lhe foi reconhecida competência pelos superiores, a Ilda admite, contudo, um conjunto de características e atributos que lhe são inerentes e que são a razão desse reconhecimento e da realização das suas expectativas. Neste sentido, ela argumenta: *‘onde eu estou eu estou, eu trabalho, empenho-me, eu acho que sou uma pessoa extremamente disponível, aceito muito bem o que me dizem, eu nem sequer levo a mal, eu acho que se me vem uma orientação, à partida a orientação vem, quer dizer, sou uma pessoa sempre disponível, resmungo, resmungo, resmungo mas faço’*.

No quadro 6.4 apresentamos o esquema global da narrativa da Ilda o qual dá conta das homologias estruturais do conteúdo do discurso da autora.

Quadro 6.4
Esquema da narrativa de Ilda
Mundo socioprofissional estruturado no “Fazer” – Progredir na Organização

Análise do discurso	Sequências	Argumentos	Personagens
Narrativa			
Experiência(s)	<p>-desde 1996 que estou cá e cá <i>desenvolvi</i> a acção social, <i>tive</i> o projecto de amas, RMG e o ano passado <i>comecei</i> a assessoria aos Tribunais</p> <p>-na assessoria <i>fazemos</i> exactamente a função de serviço social</p> <p>-gostei muito</p> <p>-eu considero-me uma pessoa com sorte</p>	<p>-acho que conseguia <i>fazer</i> um bom trabalho</p> <p>-consegui <i>envolver</i>, houve um empenhamento enorme nas situações, um bom acompanhamento</p> <p>-onde eu estou eu estou, eu trabalho, empenho-me, eu acho que sou uma pessoa extremamente disponível, aceito muito bem o que me dizem, eu nem sequer levo a mal, eu acho que se me vem uma orientação, à partida a orientação vem, quer dizer, sou uma pessoa sempre disponível, resmungo, resmungo, resmungo mas faço</p>	<p>-gostei do trabalho com elas [com parceiras na zona de intervenção]</p> <p>-precisei do apoio das colegas, da minha colega, da advogada, da H [coordenadora da EMAT], sem dúvida nenhuma, precisei sempre da retaguarda delas</p> <p>-se a Dr.^a G acha que eu tenho competência para ir para coordenadora eu vou</p>
Expectativa(s)	<p>-sinto-me satisfeita</p> <p>-não consigo ver-me <i>a trabalhar</i> de outra forma</p> <p>-[fiquei] surpresa... e muito insegura na altura, também. Acho que foi um desafio, também</p> <p>-Vamos lá ver se eu dou conta do recado</p>	<p>-é isto que eu pretendo pôr nesta nova equipa, é a preocupação de procurar os recursos no meio, envolver as pessoas do meio</p> <p>-porque, no fundo, foi um convite, eu só aceitei porque quis, era uma coisa diferente... pronto, porque não, não é?</p> <p>-tenho medo de falhar, por exemplo</p>	<p>-colegas e subordinados [nesta nova equipa]</p> <p>-em alguma coisa que não seja de acordo com o que elas [hierarquias] querem</p>

A lógica social da narrativa da Ilda agencia-se no “fazer” – categoria ordinária (Demazière e Dubar, 1997) central na narrativa – que a autora explicita através de um conjunto de verbos de acção – desenvolver, envolver, trabalhar, fazer – condensando uma experiência verbalizada no *‘gostei muito’*, *‘sinto-me satisfeita’*. Esta experiência que a leva a reconhecer-se *“uma pessoa com sorte”* organiza-se em torno de associações (explícitas) e disjunções (implícitas) (Hiernaux, 1997) estruturantes do seu discurso formando sistemas de sentido típicos que orientam o seu comportamento (*Idem*). Emerge, assim, como um modelo cultural interiorizado e socialmente produzido (*Idem*) que dá sentido ao mundo vivido.

Com sorte / Sem sorte
Empenhada, receptiva às orientações, disponível / Não empenhada, indiferente às orientações, indisponível
Competente / Incompetente
Reconhecida / Não reconhecida

Estes sistemas de sentido, emergentes do conteúdo do discurso produzido pela Ilda, são também reveladoras da transacção relacional predominante neste mundo o qual privilegia como outros significativos, no espaço sócio-técnico de trabalho, os superiores hierárquicos, embora reconhecendo um papel importante aos pares na organização de uma intervenção conjunta pertinente no espaço socioprofissional. Os actores, ou personagens actantes na narrativa da autora são prioritariamente os superiores hierárquicos, são eles que a fazem sentir-se satisfeita e com sorte, porque lhe reconhecem competência e a retribuem por isso. Contudo, também os seus pares são actores importantes ao nível das negociações informais com os outros, contribuindo para que a Ilda leve a cabo *“um bom trabalho”* e dando-lhe acesso ao reconhecimento pelos superiores. Os pares têm um papel relevante na identidade que a autora reivindica para si a partir da sua experiência biográfica (Dubar, 1997a; Demazière e Dubar, 1997), e contribuem para a identidade que lhe é reconhecida pelo(s) outro(s) significativo(s) (Mead, 1963) – os superiores hierárquicos.

As transacções relacionais operadas neste mundo socioprofissional produzem uma coerência entre a identidade vivida e a identidade atribuída, entre a identidade para

si e a identidade para o outro (Dubar, 1997a), contribuindo para que as expectativas se realizem nas experiências vividas pela autora, embora aquelas não se encontrem estabilizadas. Ainda que a autora se sinta satisfeita, no/pelo trabalho que realiza e pelo reconhecimento que daí obtém, nomeadamente dos superiores hierárquicos, ela está mobilizada pela necessidade de corresponder a esse reconhecimento e às expectativas do seu outro significativo, pela expectativa de mobilidade ascendente, sendo esta uma expectativa ainda em aberto e um desafio.

A lógica social do discurso da Ilda produz-se, assim, entre a experiência de satisfação no fazer da acção quotidiana e o desafio da progressão na carreira no interior da Organização, pelo que a qualidade do seu desempenho na(s) função(ões) atribuídas constitui a cada momento uma conquista (inscrita em qualidades pessoais que ela se atribui) e uma incerteza, uma satisfação e um desafio. É esta lógica, inscrita no conteúdo da narrativa da autora que agora reconstituímos no conjunto de associações por ela estabelecidas.

Experiência (s) “Fazer”	Expectativa(s) “Progredir”
Fazemos exactamente a função de serviço social	Não consigo ver-me a trabalhar de outra forma
Eu considero-me uma pessoa com sorte	Sinto-me satisfeita
Gostei muito	[fiquei] surpresa... e muito insegura na altura. Acho que foi um desafio
Tenho medo de falhar	Vamos lá ver se eu dou conta do recado
Satisfação	Desafio

A temporalidade presente neste mundo é, assim, uma temporalidade aberta (Demazière e Dubar, 1997), pois inscreve-se no registo da evolução progressiva assegurada pelas funções atribuídas e desempenhadas no interior da Organização. O espaço de trabalho distribui-se entre os assalariados, os pares, as colegas de trabalho que estruturam a experiência do fazer, e a hierarquia que organiza as funções, distribui o reconhecimento e mobiliza as transacções e negociações prioritárias da autora no espaço socio-técnico de trabalho, dando-lhe acesso ao cumprimento das suas expectativas, ou seja, progredir.

Neste mundo em que a trajetória profissional é experienciada como uma trajetória que viabiliza uma coerência entre expectativas e experiências, cuja atenção se centra na realização do trabalho, a formação aparece como que residual e um investimento não prioritário.

Neste sentido, na narrativa as referências à formação são escassas, ainda que a elas recorra esporadicamente como, por exemplo, para argumentar a sua opção primeira de acesso à formação inicial, que não sendo a que concretizou, no momento presente é já pouco relevante, não mostrando qualquer intenção de a ela voltar no futuro. No acesso à concretização das suas expectativas a formação, nomeadamente contínua, não constituiu qualquer suporte acrescido para a promoção e dessa experiência pode resultar a predisposição da autora para nela investir. Reconhece importância à partilha de saberes com as colegas e ao apoio delas na construção de sentidos comuns (Sacristán, 1998; Santos, 2000) com incidência na realização do seu trabalho – *“precisei do apoio das colegas, da minha colega, da advogada, da H [coordenadora da EMAT], sem dúvida nenhuma, precisei sempre da retaguarda delas”* – valorizando portanto, uma formação predominantemente prática. São também valorizados um conjunto de saberes especializados “saberes de organização” (Dubar, 1997b) que emergem das experiências quotidianas, de apropriações no trabalho e na Organização. Assim, parece confirmar-se o que Dubar (1997b: 50) constata ao afirmar que “aqueles que definem o trabalho referindo-o em relação à empresa para a qual contribuem para assegurar o sucesso, sendo por isso recompensados pela promoção interna, falam da formação como um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados, (“um pouco de tudo”) que são organizados relativamente à empresa, à sua produção, às suas tecnologias e ao seu mercado”.

Para a autora, ao experienciar uma identidade reconhecida, a formação constituiu uma dimensão de uma trajetória de vida contribuindo para a sua confirmação identitária (Barbier, 1996a), legitimando o seu itinerário. No entanto, no momento da produção da narrativa, não emerge como uma dimensão central, ao contrário das narrativas estruturantes dos outros mundos socioprofissionais.

6.4 Mundos socioprofissionais e formas identitárias

A forma simbólica expressa através da linguagem pelas autoras das narrativas, na qual se contam, argumentam e explicam, permitiu-nos o acesso aos mundos socioprofissionais que apresentámos, nos quais podemos reconhecer um processo de construção e de reconhecimento de si, ao mesmo tempo satisfatória para as autoras e validada pelas instituições que as enquadram socialmente. A produção da narrativa, constituindo um mecanismo identitário particularmente interessante (Demazière e Dubar, 1997) para o estudo que realizámos, permitiu-nos igualmente perceber que a definição da identidade vivida por cada autora é fundamentalmente construída, experimentada, reconstruída ao longo da sua existência. É no diálogo, na negociação, na confrontação com os outros, num processo de socialização que não se traduz apenas na transmissão de um capital económico e cultural, mas sobretudo na constituição de uma experiência social (Dubet, 1994), que a identidade é experienciada e construída através e na biografia (Demazière e Dubar, 1997).

Se na apresentação dos diferentes mundos socioprofissionais nos aproximámos o mais possível da linguagem, e do seu conteúdo (Hiernaux, 1997), produzida pelas autoras, identificando as categorias ordinárias ou indígenas (Demazière e Dubar, 1997) estruturantes do discurso, consideramos agora pertinente identificar alguns conceitos tipológicos (*idem*: 307) “destinados a diferenciar os modos de dizer o trabalho, de contar a sua “vida profissional” e de antecipar o seu futuro”, dando conta das diferentes formas identitárias (*Idem*) emergentes da(s) forma(s) simbólicas que as narrativas expressam.

Quando nos referimos a ‘formas identitárias’ pretendemos sublinhar que se trata de uma formalização indutiva, a partir das categorias indígenas emergentes das narrativas contextualizadas no espaço e no tempo de uma biografia, sem pretensão de que esta se constitua numa teoria geral ou em qualquer tipo de saber nomotético. Assim, consideramos que esta tipologia traduz o que Passeron (1991) denomina de ‘ilhas de inteligibilidade’, de compreensão e interpretação das narrativas produzidas no âmbito do estudo que realizámos, sem pretensão de generalização ou estabilização teórica.

Importa, também, salientarmos que não se trata de uma qualquer etiquetagem de pessoas, mas sim de um procedimento de abstracção de mundos vividos e contados

numa narrativa situada no espaço e no tempo. E é, precisamente, por esta razão que esta tipologia não pode ser entendida como uma categorização estável e definitiva, antes deve ser compreendida como um processo dinâmico, permeável às condições e interações experienciadas ao longo de uma trajectória que se condensam em experiências e expectativas sempre em aberto e, portanto, revisitadas e reconstruíveis face aos sentidos vividos ao longo das trajectórias de vida e profissionais.

A denominação dos esquemas específicos de cada narrativa, anteriormente apresentados, traduzindo esquemas típicos permitem a comparação com esquemas comuns a outras narrativas e, neste sentido, possibilita a construção de uma arquitectura de categorias definindo, em cada mundo socioprofissional, o que é dizível ou pertinente nesse mundo (ordem categorial) e um sistema de preferências e de valorizações (universo de crenças). Retomando trabalhos anteriores realizados por outros autores, nomeadamente Demazière e Dubar (1997), que produziram esta arquitectura para darem conta de conjuntos disjuntivos, organizadores dos esquemas típicos dos diferentes mundos por eles identificados, reconstituímos para o nosso caso a ordem categorial e o universo de crenças presentes em cada um dos mundos que apresentámos, ou seja, o que em cada um é vivido subjectivamente como o melhor e o pior na sua construção identitária.

Quadro 6.5 - Ordem categorial e universo de crenças presentes nos mundos socioprofissionais

	1º Mundo	2º Mundo	3º Mundo
Melhor	Realização	Estabilidade	Progressão
Pior	Constrangimento	Desemprego	Estabilização

Cada um dos mundos socioprofissionais encontra-se estruturado por um universo de crenças que organizam as suas experiências e expectativas, pelo menos no momento de se narrarem numa situação dialógica.

Pudemos compreender como no mundo narrado pela Maria este se configurava pela importância e pelo sentido atribuído pela autora ao ‘ser no ofício’ – *sentir-se como uma Psicóloga a dar apoio* – sendo esta realização do/no ofício a sua grande expectativa – o melhor – para se sentir profissional e pessoalmente realizada. Essa impossibilidade no momento presente, em virtude dos constrangimentos sentidos na

Organização e das condições de trabalho – o pior – é a causadora da frustração que ela sente, impedindo o seu querer, transformando-o numa utopia.

Um sentido diferente está presente no mundo narrado pela Carlota, ao qual se encontra subjacente a importância reconhecida da estabilidade e da segurança no emprego – o melhor – que a autora deseja e parece ter ‘encontrado’ no colectivo de trabalho. Esta estabilidade desejada opõe-se ao receio do desemprego – o pior – e, consequentemente, à insegurança. É, portanto, um mundo em que a experiência real de integrar um colectivo de trabalho com identidade, para a qual a autora contribuiu e contribui, permite o encontro entre expectativas e experiências reais no mundo do trabalho, do emprego e da profissão tornando-se estruturante de uma forma identitária que se distancia daquela que se define pelo ofício.

Finalmente, um terceiro mundo, diferente dos dois anteriores, é narrado pelo Ilda, do qual emerge um universo de crenças que mobilizando a autora para o ‘fazer’ supõem uma perspectiva de progressão ou mobilidade ascendente no interior da Organização. Fazer bem o trabalho e desempenhar bem as funções distribuídas pela hierarquia constitui a possibilidade de progressão – o melhor – que está subjacente não apenas às expectativas da autora mas também se traduz já numa realidade experienciada e, portanto, numa satisfação pessoal e profissional. Este mundo configura-se, assim, numa forma identitária em que a ‘função’ bem desempenhada é, ao mesmo tempo, uma realidade e um desafio, recusando a estabilização – o pior – que frustraria as suas expectativas.

Em cada um destes mundos encontram-se, também, formas de temporalidade e espaços de trabalho (Demazière e Dubar, 1997) privilegiados, estruturantes do seu universo de crenças e que sistematizamos no quadro 6.6.

Quadro 6.6 - Formas de temporalidade e espaços de trabalho privilegiados

		Formas de temporalidade	
		Abertas	Fechadas
Espaços de trabalho	Assalariados	Função	Colectivo de Trabalho
	Clientela	Ofício	

As formas identitárias que se definem na *função* e no *ofício* supõem uma temporalidade aberta ao futuro, quer pela necessidade de diferenciação identitária e de

realização ainda não cumprida – identidade de ofício – ou porque a mobilidade ascendente mantém as expectativas no registo do desafio e da possibilidade de aceder a patamares e a funções superiores no interior da Organização – identidade de função. Apesar de ambas as formas identitárias se inscreverem em temporalidades abertas, devemos salientar que cada uma se apropria de modo distinto da temporalidade biográfica (Dubar, 2004). Na forma identitária de *ofício* prevalece uma apropriação individualizada da temporalidade biográfica, que Dubar (2004) define de ‘flexibilidade temporal’, inscrita na gestão das incertezas e oportunidades do mercado de trabalho e aberta ao projecto futuro. A forma identitária de *função* é mais permeável a uma apropriação normalizada da temporalidade biográfica (*Idem*), inscrita numa progressão planificada, que Dubar (2004) denomina de ‘temporalidade burocrática’.

A estas formas de temporalidades abertas opõe-se a forma identitária que se define pelo *colectivo de trabalho* pois, as autoras ao realizarem-se na estabilidade e na segurança, confirmam já essa experiência e a expectativa num espaço-tempo real, vivido no colectivo de trabalho, que desejam manter como ‘porto seguro’ estruturando, por isso, uma temporalidade fechada, onde predomina a temporalidade social (Dubar, 2004) sobre a biográfica, na experiência presente das autoras.

Relativamente aos espaços de trabalho predominantes e significativos no universo de crenças subjacente a cada uma das formas identitárias emergentes dos três mundos socioprofissionais, podemos reconhecer que tanto a identidade estruturada na *função* como no *colectivo de trabalho* valorizam o espaço de trabalho dos assalariados, dos pares e/ou da hierarquia, mas é um espaço que se define e constrói no interior da Organização, no diálogo e na negociação com os colegas e/ou com os superiores. É este espaço que dá acesso à estabilidade e à segurança – colectivo de trabalho – e à progressão – pares e hierarquia. Pelo contrário, a identidade de *ofício*, define como espaço de trabalho privilegiado os clientes – os actores alvo da sua intervenção – pois são estes que lhe permitem o acesso à realização no ofício, à experiência de sentir-se especialista a dar apoio.

O processo de descoberta e explicitação das categorias ordinárias ou indígenas (Demazière e Dubar, 1997), emergentes dos significados produzidos nas narrativas, (Glaser e Strauss, 1967), do qual procuramos dar conta ao longo dos diferentes capítulos que integram a segunda parte desta dissertação, ressaltando neste capítulo as regularidades verticais presentes em três narrativas centrais ou nucleares (Demazière e

Dubar, 1997) para explicitar diferentes mundos socioprofissionais, possibilita-nos agora o acesso à construção de uma tipologia organizada em torno de categorias sábias²⁷¹ (*Idem*).

Esta tipologia permite-nos traduzir os mundos socioprofissionais vividos em formas identitárias deles emergentes, e estrutura-se num conjunto de categorias que fomos identificando à medida que apresentámos as dimensões constitutivas dos sentidos vividos nas trajectórias de vida e profissionais: o sentido atribuído às trajectórias profissionais, aos mundos vividos no trabalho, às interacções e transacções relacionais produzidas nos espaços sócio-técnicos de trabalho, à mobilização e investimento na formação e o universo de crenças subjacente aos sentidos vividos de uma biografia, nomeadamente profissional, narrada num espaço e num tempo concretos dessa mesma biografia. É esta tipologia que sistematizamos no quadro 6.7 que a seguir apresentamos.

²⁷¹ Demazière e Dubar (1997: 233) definem estas categorias como “construções teóricas ou conceptuais através das quais os investigadores podem exprimir os seus esquemas interpretativos”, recorrendo às categorias ordinárias ou indígenas e/ou retomando categorias oficiais.

Quadro 6.7 – Formas Identitárias e categorias tipológicas que as estruturam

FORMAS IDENTITÁRIAS	OFÍCIO	COLECTIVO DE TRABALHO	FUNÇÃO
CATEGORIAS			
Trajectórias profissionais	Nómadas por opção	Nómadas por necessidade	Expectantes
Mundos vividos no trabalho	Inconformismo	Ajustamento	Afinidade
Espaços de trabalho	Clientela	Assalariado	Assalariado/Hierarquia
Espaços de formação	Instituições de formação	Contexto de trabalho	Contexto de trabalho e instituições de formação
	Formais: formação académica	Informais formalizantes: partilha de experiências, supervisão	Partilha e aprendizagem pela experiência (no trabalho e na Organização)
	Diferenciação identitária	Afirmação identitária	Confirmação identitária
Formas de temporalidade	Aberta	Fechada	Aberta
Transacção relacional	Biográfica (negociação consigo mesmas)	Biográfica e social (negociação no interior do colectivo de trabalho)	Biográfica e social (negociação com os pares e com a hierarquia)
Universo de crenças	Realização (no ofício)	Estabilidade (segurança no emprego)	Progressão (mobilidade ascendente no interior da Organização)

Conforme já anteriormente salientámos, estas formas identitárias resultam de um trabalho de compreensão, interpretação e tradução de sentidos vividos de uma biografia, sentidos expressos em narrativas produzidas num espaço e tempo determinados. Não devem, por isso, ser entendidas como formas estabilizadas, menos ainda como etiquetas de uma qualquer identidade pessoal ou social; pelo contrário, deverão ser compreendidas num contexto aberto, em que as dimensões estruturantes dos mundos

vividos se podem alterar e, nesse sentido, são também produtoras de modos diferentes de viver e de sentir as experiências sociais, pessoais e profissionais e de construir novas expectativas e novos projectos para o futuro.

6.5 Sumário

Neste capítulo retomamos aspectos anteriormente interpretados, para dar conta de congruências empíricas verticais presentes em três narrativas que consideramos nucleares ou centrais (Demazière e Dubar, 1997) no nosso estudo, e às quais podemos agregar um conjunto de narrativas representativas de um mundo socioprofissional específico.

Através da análise estrutural do discurso (Barthes, 1981; Hiernaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997) das autoras, evidenciamos categorias ordinárias ou indígenas (Demazière e Dubar, 1997), categorias pertinentes que se encontram expressas no discurso através de disjunções e associações (Hiernaux, 1997; Demazière e Dubar, 1997), com o objectivo de torná-las transparentes na análise e, portanto, mais acessíveis à crítica e ao debate, ao mesmo tempo que procuramos fazer a passagem ou articulação entre as categorias ordinárias das autoras com as categorias oficiais (definidas pelas Ciências Sociais e pelas Ciências da Educação), ensaiando a identificação de categorias sábias (Demazière e Dubar, 1997) que consideramos relevantes para a apresentação e caracterização das formas identitárias emergentes do estudo que realizámos.

O objectivo principal deste capítulo é o de concretizar uma postura analítica centrada na expressão das autoras, posta em palavras através das suas narrativas biográficas e profissionais, dando acesso à emergência de categorias estruturantes das suas experiências e dos seus semelhantes subjectivos (*Idem*). Trata-se, por isso, de uma análise centrada na linguagem como universo subjectivo partilhado num dado contexto e num determinado momento de uma biografia.

Apresentamos, assim, o percurso de um trabalho de abstracção e categorização tipológica de formas identitárias a partir da identificação de diferentes mundos socioprofissionais – do *sentir*, *encontrar* e *fazer* – procurando dar conta dos mundos vividos e dos sentidos expressos nas narrativas que recolhemos no âmbito do nosso estudo devendo, contudo, ser compreendido como o resultado de sentidos e experiências

contextualizadas, sempre permeáveis a dinâmicas e novas formas de viver e sentir os processos estruturantes de uma biografia, nomeadamente profissional.

Capítulo 7

Conclusão

« Que disent les Hommes quand ils racontent leur vie? [...]

Que disent-ils d'autre qu'un «je-suis-ici» par lequel ils tentent de saisir pour eux-mêmes et pour les autres, pour eux-mêmes au milieu des autres, la *figure unique* de leur *être* dans le *monde*, cet *ici* qui les englobe de toutes parts, dans le temps de l'histoire et dans l'espace des sociétés ? »

(Delory-Momberger, 2004 : 273)

Do mesmo modo que a história de uma vida se encontra marcada pelo perpétuo inacabamento, prosseguindo a realização nunca conseguida de um desejo de nós próprios, uma busca de si que nenhuma identidade narrativa pode satisfazer, também este trabalho é parte de uma história que, qual busca errante, se lança no caminho onde procura o lugar de uma história a fazer que realize a dimensão emancipadora da educação e da formação.

Admitir, por isso, a possibilidade de qualquer conclusão do trabalho que é também o de uma trajectória seria situá-lo e situarmo-nos no registo do acabamento e da cabal realização que não é o que privilegiamos, agora, quanto no momento inicial.

Propomo-nos, assim, sob o signo da indagação, dar visibilidade, mais uma vez e em jeito de síntese, ao que o poder legislador e regulador oculta ou procura silenciar – a possibilidade dos mundos vividos emergirem do silêncio e dos locais reais que as vidas singulares ocupam, (re)habilitando o sentido de si e da sua práxis para si e para os outros.

É, portanto, no registo da possibilidade e do desejo, da realidade e da utopia que aqui deixamos nota dos sentidos expressos que nos autorizam a acreditar nas potencialidades locais e nas autorias actantes, espaços-tempos de (re)conversão e (re)construção de sentidos e de identidades.

Trata-se de dizer o presente que, de algum modo, nos permita projectar numa narrativa do futuro, em todo o caso difícil de prever ou antecipar. Devemos, todavia, salientar que as narrativas biográficas das autoras participantes neste trabalho nos dão acesso à assunção de algum optimismo no qual se inscrevem determinados sinais portadores de porvir (Moles, 1973). Procuramos, assim, sistematizar alguns desses sinais que contribuam para a reflexão e o debate dos desígnios da educação e da formação. Sinais conjugados na articulação e não na oposição pois, admitindo a sua convivialidade no presente, consideramos ser, precisamente, na dinâmica da gestão dessa articulação e da possibilidade da sua crescente visibilidade social que somos autorizados a pensá-los como portadores de porvir.

Da prescrição e das subjectividades actuates

Os campos que neste estudo procurámos indagar, o da formação e o do trabalho, e nos quais perscrutámos as pessoas que neles participam, emergem como campos estruturantes das trajectórias individuais e sociais, sendo as lógicas que os atravessam particularmente simbióticas e isomorfas, dando conta de uma tendência racionalizadora e prescritiva, em que o campo da formação tende a ser amplamente tributário de respostas para o campo do trabalho, incapazes, no entanto, de se transformarem em soluções para os problemas a que são chamadas a responder.

Podemos, assim, perceber a crescente persistência de uma narrativa, em certo sentido totalitária, que procura veicular uma univocidade implacável e planetária, fazendo valer uma direcção única e um percurso antecipado em que a formação é a panaceia para os males de que padece o mercado, nomeadamente a precariedade do trabalho e do emprego. A persistência desta narrativa é, igualmente, perceptível na prescrição e normativização que atravessam ambos os campos. No campo da formação, privilegiando o conhecimento científico – leia-se cognitivo-instrumental – como (o) aquele mais relevante no mercado – do emprego – e cuja visibilidade social é assegurada pela certificação a que dá acesso, promovendo-o em valor de troca. No campo do trabalho, é também frequente a tendência para a fixação no trabalho prescrito como condição de recrutamento de trabalhadores – mais, ou menos especializados e mais, ou menos formados – persistindo aquele como referente único na avaliação das actividades a que são chamados a realizar.

A prescrição não exclui, contudo, as subjectividades actuates e dinâmicas – embora as procure silenciar ou ocultar – tendências outras que na recuperação da(s) memória(s) circulam errantes e procuram contrariar a dissolução da pessoa e da moral recuperando o(um) sentido para o presente. Sinais visíveis nas trajectórias de formação e profissionais das autoras que, sendo diversificadas, indiciam a sua capacidade reconstitutiva do sentido e da autoria. Sinais tributários da sua história e das condições empírico-históricas, da errância e do lugar que lhes permite identificarem-se no ‘aqui e agora’ inserindo-o numa linha de análise retrospectiva do passado e, em certa medida, antecipadora do futuro que desejam. Subjectivização activa e actuate presente nos diferentes mundos socioprofissionais que, sendo idiossincraticamente vividos,

relevam da possibilidade do sentido singular para cada pessoa, outorgando-lhe um significado pertinente para o seu ser-no-mundo.

Das temporalidades sociais e das temporalidades biográficas

As temporalidades – sociais e biográficas – inscrevem-se no tempo quantitativo e qualitativo, do calendário, do relógio e do acontecimento, dos factos objectivos e do significado subjectivo do devir. São temporalidades que ocorrem entre o tempo objectivo e espacializado e o tempo da síntese disjuntiva e das opções éticas sobre os devires possíveis.

Ora, se as temporalidades sociais são marcadas por uma determinada autodisciplina do tempo, de uma gestão sincopada pelo tempo do relógio na qual a actividade de trabalho parece impor-se como um tempo *pivot* na gestão dos outros tempos – da família, dos tempos livres, dos transportes, da formação... – as temporalidades biográficas integrando esta relação do (com o) tempo (re)habilitam-lhe o sentido incorporando-o no devir de uma história.

Encontramo-nos, assim, entre o tempo objectivo e da medida, regulador da acção quotidiana, e o tempo subjectivo, predominantemente qualitativo e integrador dos objectos e dos factos, o tempo da memória reconstitutivo dos acontecimentos dando-lhes um sentido.

A temporalidade social é uma temporalidade imposta e normalizada (seja da formação, do trabalho, da mobilidade...), a temporalidade biográfica é uma temporalidade individualizada e de subjectivização. Uma e outra interpenetram-se nas histórias e nas narrativas pessoais, revelando os marcadores da história na(s) história(s) individual(ais).

Podemos, todavia, discernir nas narrativas a que tivemos acesso a potencialidade das temporalidades biográficas na produção de sentido subjectivo. Ainda que particularmente marcadas pelas temporalidades sociais, as temporalidades biográficas emergem na reconstituição de uma sucessão heterogénea de acontecimentos, de rupturas, de novidades e de vazios (Alberoni, 1981), (re)significando a história para si, o seu lugar na história que, podendo aparecer mais ou menos claro num tempo

cronológico determinado – no nosso caso, o tempo da produção da narrativa – são temporalidades abertas, equacionando alternativas, actuates no devir.

Das espacialidades normativas e das espacialidades construídas

A educação e a formação como o trabalho/emprego encontram-se fortemente marcados e circunscritos a espaços normativos, regulamentados, cuja intenção é fundamentalmente reguladora destes espaços sociais. A normatividade e a regulamentação consagram a visibilidade social do(s) espaço(s) e definem (ou procuram determinar) as fronteiras e as regras de inscrição dos actores nesses espaços.

As espacialidades normativas produzem-se numa narrativa de tipo cognitivo, técnico e racional regulamentadora dos espaços sociais, definindo um quadro de possíveis que não ponha em causa a sua existência e sobrevivência enquanto espaço produtor de um conjunto de regras virtualmente consignadas como constitutivas do bem comum.

A normativização visa excluir a entropia e a complexidade que a imprevisibilidade dos acontecimentos quotidianos e as dinâmicas de interacção entre os actores sociais geram no interior dos espaços sociais, entropia e complexidade que procurando ocultar não é possível eliminar. Esta entropia, presente nos espaços sociais embora frequentemente silenciada, apela à capacidade dos actores na gestão da complexidade dos fenómenos sociais e releva de uma capacidade moral-prática e estética-expressiva que a normatividade não reconhece, embora imprescindível na gestão da práxis quotidiana.

As espacialidades normativas visam silenciar tanto a entropia como a capacidade dos actores para lidarem com ela, sendo estes que, em grande medida, lhes asseguram a viabilidade da sua sobrevivência. A tendência para a normativização dos espaços sociais e para a ocultação das potencialidades da (inter)comunicação e da densidade das interacções na interpretação da entropia, a nível individual e a nível de comunidades locais, não exclui as dinâmicas de construção de novas espacialidades (re)significadoras da acção quotidiana. Espacialidades mais ou menos informais que tendem a constituir-se na emergência engenhosa e criativa de um conhecimento partilhado, proveniente de

uma actividade comunicacional entre os actores, que confira um sentido e uma pertinência à sua acção, transcendendo a (ir)racionalidade da norma e da prescrição.

Estas espacialidades construídas emergem nas narrativas como condição para a (re)contextualização da norma prescritiva do trabalho a realizar e para a atribuição de sentido à práxis profissional, constituindo-se como espaços relevantes na (re)construção identitária das autoras.

Do consenso e da negociação

A valorização do consenso nas dinâmicas sociais, como um instituinte regulador das diferenças e dos conflitos, é particularmente indiciadora da limitação das condições do exercício de cidadania, procurando eliminar a autoria dos sujeitos reduzindo-os à condição de agentes. O consenso, enquanto prática instituinte, tende a reproduzir-se em conformismo que assegure a vigência das normas, proliferando-as como resíduos em detrimento de qualidades emergentes (Santos, 2000) nos sistemas de acção que a autoria pode(ria) assegurar.

A busca de consensos, em certo sentido, sustenta(-se) (n)uma epistemologia da cegueira (*Idem*) que procura fazer coincidir experiências com expectativas docilizando as tendências de subjectivação e autoria que se produzem por via da comunicação, da argumentação e da negociação. Se, com frequência, o consenso tende a produzir-se por uma forma hegemónica de conhecimento que apela à ordem social, a negociação investe num conhecimento solidário e pertinente nos (e para os) espaços-tempo da sua produção.

O consenso contribui para a gestação de práticas conservadoras silenciando a(s) autoria(s); fundamenta-se num conhecimento prévio, antecipado à acção e regulador desta. Assim, emerge da observação e do distanciamento, relevando a exterioridade e a racionalidade. O consenso tende a igualar e rotinizar as práticas, ocultando e silenciando as identidades individuais.

A negociação procura construir práticas significativas para os seus autores, proporcionando a produção de conhecimento(s) pertinente(s) na acção. Elevando a autoria à capacidade de cooperação solidária, a negociação apela à participação activa, à

emotividade e ao exercício da cidadania. Emerge, por isso, da escuta e da implicação, da subjectivação e valorização das diferenças, componentes imprescindíveis para a compreensão da complexidade, a recontextualização das práticas e a (re)construção das identidades contribuindo para a sua visibilidade social.

Dos saberes científicos e dos saberes empíricos

Os saberes científicos têm-se erigido no (único) conhecimento relevante e de sentido único. Manifestando-se nos saberes visíveis que a ciência moderna construiu a partir de categorias epistemológicas e cognitivas organizadas numa miríade de subcategorias correspondentes à divisão disciplinar do conhecimento, é com base nesta divisão que se estruturam os currículos e se valida a formação, certificando-a e elevando-a a valor de troca no mercado, nomeadamente do trabalho e do emprego.

Sendo saberes visíveis e legítimos que lhe asseguram o valor de troca, os saberes científicos não são os únicos saberes que circulam na (in)visibilidade da acção quotidiana. Dela emergem saberes, outros, mais ou menos ocultos e mais ou menos silenciados, mas imprescindíveis para lhe assegurarem pertinência social e individual. Os saberes científicos relevam de um registo prévio, antecipado à acção, registo epistemológico e cognitivo que não esgota todos os registos inerentes à própria acção que é também interacção, acontecimento e imprevisibilidade apelando à mobilização de categorias que se constituem numa lógica de recomposição e complexificação diferente da lógica que subjaz aos saberes científicos, ou seja, a da divisão e da especialização.

A acção quotidiana, na qual se inclui o trabalho enquanto actividade e não apenas enquanto objecto, apela a saberes emergentes, e não meramente antecedentes, que lhe asseguram a viabilidade e o sentido, a pertinência e a relevância. A racionalidade da acção tem subjacente não tanto critérios de cientificidade, mas acordos intersubjectivos que tendem a estruturar-se no diálogo conflitual entre ciência, técnica e acção social. Tratam-se de saberes indisciplinares e criativos, interpelantes e interpretativos gerados na (inter)acção e na experiência que ela proporciona. São, por isso, saberes empíricos constituídos na acção e na interacção – com as pessoas e com os objectos – na (inter)comunicação, sustentando-se em categorias sócio-comunicacionais que ao (re)habilitarem a interpelação, (re)habilitam também a emoção tornando-as indispensáveis à interpretação e à gestão da complexidade.

Estas categorias, emergentes das narrativas das autoras deste estudo, tornam-se indispensáveis à compreensão e apropriação do seu trabalho, enquanto actividade, reabilitando-lhe o sentido. Manifestam-se, assim, como categorias que, reconstituindo e recompondo as categorias epistemológicas e cognitivas prévias e visíveis estruturadas na especialização, permitem restituir a complexidade da (sua) actividade e a sua interpelação compreensiva, habilitando também a autoria e a apropriação do seu sentido com impacto na (re)construção das profissões e das identidades.

Da formação e do trabalho

O que acabámos de salientar relativamente à produção e à (in)visibilidade dos saberes científicos e dos saberes empíricos articula-se com o modo como a formação e o trabalho têm sido pensados, ou seja, como objectos antecipáveis aos espaços-tempos da sua realização e, portanto, independentes dos sujeitos produtores de sentido(s). Formação e trabalho são, assim, ignorados como realidade(s) impondo-se como valor (Charlot, 2004).

O conhecimento relevante, tanto no acesso, como no sucesso do emprego e do trabalho, tem sido definido a partir das categorias epistemológicas e cognitivas da ciência moderna, mais ou menos especializadas, especialização que é estruturante dos currículos e da certificação da formação, pretensamente relevante. Certificação que, sustentando o (eventual) acesso ao mercado do trabalho/emprego e conseqüente valor de troca, não garante o sucesso neste mercado, do mesmo modo que se encontra desprovida de valor de uso. Assegurando, eventualmente, uma posição social, este conhecimento é menos relevante para a produção de actividade(s) pertinente(s).

Esta concepção e organização do conhecimento reconhecido como provido de relevância é o conhecimento que ‘qualificando’ os indivíduos visa, igualmente, a qualificação do trabalho por via da formação, sendo esta pensada hoje exclusivamente em termos de acesso ao mundo do trabalho.

Pensados enquanto valor de troca – a formação/certificação por um emprego e uma posição, o trabalho por um salário – formação e trabalho configuram-se como objectos que circulam no mercado de consumo silenciando a actividade e a autoria dos sujeitos implicados na produção de sentido.

O objecto afirma-se num conceito abstracto e, como tal, antecipável ao próprio objecto e à experiência que ele produz. A actividade é experiência, reinterpretação e apropriação do objecto pelo sujeito atribuindo-lhe um valor de uso na acção e interacção contextualizada, produtoras de (re)construções sociais, de normas, de aprendizagens e de saberes susceptíveis de um enriquecimento do objecto que as antecede. A actividade é, por isso, mobilizadora do(s) sujeito(s), implicando-o(s) no uso de si e na apropriação do sentido de si-no-mundo. É a participação activa do sujeito e a sua apropriação espaço-temporal que (re)constitui o sentido da formação e do trabalho enquanto espaços-tempos de autoria na recomposição dos saberes e, portanto, na aprendizagem.

Da pedagogização da vida, da formação e da aprendizagem

As duas últimas décadas têm sido acompanhadas de uma tendência para a institucionalização crescente da educação e da formação, institucionalização proliferada em múltiplas frentes preenchendo as temporalidades e espacialidades individuais e biográficas de uma intencionalidade externa, que é a da sua pedagogização. Esta tendência prescritiva e normativa da aprendizagem, que pretende elevá-la à visibilidade social – por via de uma certificação que permite a competitividade no mercado e a solução de problemas que lhe transcendem – dissocia-a do sentido e do local da sua produção/apropriação, ao mesmo tempo que procura fazer crer numa congruência entre desenvolvimento individual e social.

Como temos vindo a indagar, ao longo deste trabalho e nesta síntese final, os contextos de aprendizagem, de formatividade e de interformatividade não se esgotam nos espaços-tempos institucionalizados de formação mas emergem, também, das potencialidades locais onde se situam os sujeitos – em interacção com outros sujeitos e com os objectos – cuja capacidade astuciosa, criativa, comunicacional e interpelante lhes assegura uma autoria na (re)construção dos saberes.

O conhecimento prévio, exterior e com visibilidade social porque institucionalizado é, por isso, prodigioso no acesso mas incompreensível para o sucesso na interpretação da vida e dos seus acontecimentos que, frequentemente imprevisíveis, exigem a actualização contínua da capacidade para lhes fazer face. Capacidade em acção dos autores inscritos em espaços sócio-históricos que, ao habilitarem-se na

invisibilidade da sua interpretação, se constituem em viajantes aprendentes, todavia não reconhecidos. Mas, apesar da opacidade e silenciamento da sua interpretação, o (seu) saber circula, emergindo como um conhecimento óbvio e obviamente útil (Santos, 2000) na produção e apropriação da actividade e da experiência quotidiana. Trata-se de uma capacidade aprendente e operante na acção e na interacção, indagadora e transformadora do bom senso erigindo-o num novo senso ou sentido comum, que supõe uma implicação ou uso de si por parte dos sujeitos, assegurando-lhes aprendizagens únicas e imprescindíveis na gestão dos acontecimentos quotidianos.

Da autoria e da (inter)formação

Os dispositivos pedagógicos tendem a proliferar-se no campo da educação e da formação instituindo-o como um campo *pivot* na vida das pessoas, penetrando-as nas mais diversas esferas, com o objectivo de lhes assegurar as mais valias imprescindíveis no acesso e no sucesso ao mercado das oportunidades. De natureza diversa, quanto à concepção e implementação, estes dispositivos tendem com frequência a inscrever-se numa lógica da previsão, da antecipação e da aplicação – dos problemas e das soluções – elegendo o conjunto de competências ‘ensináveis’ capazes de assegurar aquelas soluções.

Apesar da bondade que possamos discernir em tais dispositivos temos que reconhecer a dificuldade de se constituírem como respostas (únicas) pertinentes para as questões que intentam antecipar. Como pudemos salientar no estudo concreto que realizámos, assim como de outros trabalhos desenvolvidos em campos diversos, nem os problemas ou acontecimentos são cabalmente previsíveis e, portanto, antecipáveis, nem as soluções ou intervenções pertinentes e adequadas são passíveis de ensinamentos mais ou menos abstractos e descontextualizados da sua ocorrência, emergindo esta como um espaço-tempo de mobilização dos autores locais na interpelação e busca das respostas adaptadas às situações imprevistas.

Esta mobilização suportada de forma simbiótica pela autoria, que é uma apropriação singular da realidade e do modo de nela intervir, traduz-se na oportunidade das autoras, por via da recomposição imprescindível dos saberes prévios, produzirem as competências mais ou menos pertinentes e viáveis na gestão da complexidade dos

acontecimentos do quotidiano São, assim, produções locais, mais ou menos originais, mais ou menos contingentes, mais ou menos reconfortantes que procuram restituir a complexidade cognitiva e a capacidade criativa nas lógicas da acção.

Esta potencialidade, que as autoras evidenciam na produção de saberes gerados pelas e nas contingências quotidianas, é ampliada pela concretização de dispositivos locais, mais ou menos informais, de partilha e de escuta de experiências que, confirmando a sua relevância na produção de sentido(s), procuram, também, tornar visível a face, todavia, oculta do seu ser-no-mundo em (inter)acção e (inter)formação.

Da possibilidade e da utopia

Mais ou menos silenciadas ou, todavia, ocultas nos discursos políticos e gestionários institucionalizadores da educação e da formação ao longo da vida, são indiscutíveis as dinâmicas que as autoras evidenciam na produção de sentidos e na (re)construção da sua identidade. Estas dinâmicas, que cuidámos de salientar ao longo deste trabalho, dando-lhes visibilidade, através das experiências expressas no discurso das autoras do estudo que realizámos e da nossa interpretação do mesmo, têm sido também evidenciadas noutros estudos mais alargados e em diferentes contextos.

No entanto, não deixámos de relevar nos processos de produção daquelas dinâmicas a sua interdependência com as lógicas pedagogizantes que vêm sendo instituídas, tanto nos discursos como nas práticas. Estas lógicas, que se afirmam por via de uma infinidade institucionalizadora da educação e da formação, no tempo e no espaço, investem-se de uma anterioridade que ao antecipar o conhecimento necessário e pertinente lhes pretende assegurar uma valência indiscutível de relevância na posteridade da acção em que visam intervir.

A educação e a formação têm vindo a constituir-se em objectos epistemológico-cognitivos mais ou menos isolados, antecipáveis e contáveis nas competências de que procuram dotar os indivíduos, reduzindo a pessoa à sua utilidade e competitividade num mercado que é tão só o das oportunidades.

Urge, assim, que o isomorfismo dos campos da educação/formação e do trabalho, evidenciado apenas num valor de troca, possa ser repensado enquanto valor de

uso restituindo ao objecto o seu sentido, ou seja, a pessoa e a sua actividade apropriativa e (re)significadora dos sentidos prescritos.

Neste sentido, da utopia em pensar hoje numa sociedade sem escolas que Ivan Illich (1982) idealizara, autorizamo-nos a acreditar na possibilidade de elevar a pessoa à sua emancipação e autoria na escola da vida, cuidando de não reduzir o espaço-tempo educativo ao espaço-tempo escolar.

Esta possibilidade, que é já presente e circula nas margens do instituído como um recurso inesgotável nas experiências mais ou menos ocultas e mais ou menos silenciadas, mas todavia actuates na produção de sentido(s) e na (re)construção identitária de autores andantes no mundo, carece, contudo, da visibilidade social que afirmando-lhe a virtuosidade lhe assegure o direito reconhecido, como um qualquer reconhecimento que ousamos desejar do outro em relação a nós próprios na dinâmica de negociação identitária.

ANEXOS

 Pedido de autorização para a realização da investigação



UNIVERSIDADE DO MINHO
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
 Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Exm. Senhor
 Director do Centro Distrital
 De Solidariedade e Segurança Social

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projecto de Investigação

Encontrando-me a desenvolver um projecto de investigação para a preparação do Doutoramento em Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, a apresentar na Universidade do Minho, venho solicitar a V. Ex.^a autorização para consultar documentação e realizar entrevistas a alguns profissionais do Centro que dirige.

O projecto de investigação que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema "Construção de Identidade(s) e Formação" e tem como objectivo principal identificar as singularidades emergentes dos processos sócio-profissionais e de formação dos diferentes elementos de uma equipa pluridisciplinar integrada numa organização da Administração Pública.

Para cumprir este objectivo necessito de contactar com os profissionais que integram uma equipa pluridisciplinar e que, no âmbito da nova Lei Tutelar de Menores, admitia a possibilidade de fazê-lo junto da equipa que, nesse organismo, assessoria os Tribunais encontrando-me, contudo, aberta a outra sugestão.

A investigação desenvolver-se-á ao longo de três anos e, para tal, necessitarei de a partir de Janeiro de 2002:

- consultar documentos: legislação e dispositivos de formação;
- realizar entrevistas aos responsáveis pela concepção da formação;
- realizar entrevistas aos diferentes elementos que integram a equipa pluridisciplinar.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato, tanto da organização como das pessoas entrevistadas, na apresentação dos resultados da investigação.

Antecipadamente grata, encontro-me disponível para prestar mais informações que V. Ex.^a considere importantes.

Respeitosos cumprimentos

Universidade do Minho, 12 de Novembro de 2001

Ana Maria Costa e Silva
 Docente e investigadora
 Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa
 Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho
 Campus de Gualtar 4710 Braga
 Telefone: 253 604240; ext. 5250; Fax: 253 678987; email: anasilva@iep.uminho.pt

360

Guião da Entrevista à Directora do Núcleo de Intervenção Social

1. Quando e porquê foi constituída a equipa de apoio aos tribunais.
2. Como está organizada a equipa?
3. Qual o âmbito de actuação da equipa: apoio a que tribunais; qual a área geográfica de intervenção?
4. Desde quando se encontra constituída a equipa? A constituição actual da equipa corresponde à constituição inicial?
5. Como se integra esta equipa na estrutura orgânica do Centro Distrital de Segurança social? Existe legislação? Documentos internos?
6. Qual a relação da constituição desta equipa com a Nova Lei Tutelar de Menores?
7. O que é que esteve na origem da constituição desta equipa pluridisciplinar?
8. Foi proporcionada formação específica à equipa pelo Centro Distrital de Segurança Social?
9. Qual a relação da equipa com os tribunais: quem faz o quê?
10. Qual a articulação interna da equipa com outras equipas do Centro Distrital?
11. Como vê a articulação entre os vários elementos da equipa de formações diferentes?
12. Existem documentos orientadores da acção da equipa?
13. Como posso ter acesso aos contactos dos vários elementos da equipa?

**Guião da Entrevista à Coordenadora
da Equipa de Assessoria aos Tribunais**

1. Como é constituída a actual equipa: nº de elementos, e formações? Quantos estão no CD? Quantos foram para as equipas locais? Para que equipas locais?
2. Como define a intervenção da equipa de assessoria aos tribunais? Razões da sua constituição? O que faz? O que deveria fazer? O que destaca como mais importante da intervenção específica da equipa?
3. Considera existirem desafios para a intervenção desta a equipa? Quais?
4. Existem documentos orientadores da acção da equipa? Quais?
5. Qual a relação desta equipa com outras equipas do CDISSS?
6. Considera importante a constituição desta equipa com técnicos de formações diferentes? Porquê?
7. Considera que as formações de base privilegiadas na constituição desta equipa são as mais pertinentes? Porquê?
8. Integraria outras formações? Quais?
9. Existem especificidades de cada uma das formações em termos de intervenção? Qual(ais)?
10. Enquanto coordenadora da equipa como define a sua acção? O que é que tem de fazer? O que faz corresponde ao que desejaria fazer? O que é que salienta da sua intervenção?
11. Quando veio coordenar esta equipa frequentou alguma formação específica? Qual?
12. Está(ão) prevista(s) formação(ões) específica(s) para as pessoas que estão na assessoria aos tribunais? Qual(ais)?
13. Como é que eu poderia ter acesso aos relatórios elaborados para o tribunal por técnicas com diferentes formações, bem como a dossiers de menores, salvaguardando o respectivo anonimato?

Projecto de investigação:
“Formação e construção de identidade(s)”

Agradecendo a sua disponibilidade para participar neste projecto e assumindo, desde já, o total sigilo e anonimato de todos os dados que me forem fornecidos, peço-lhe um **registo escrito da sua biografia de formação e profissional**.

Proponho uma descrição individual da seu percurso de formação e trajectória profissional, registando os factos e acontecimentos que considera terem sido mais significativos.

Nome _____; Idade _____;
 Estado Civil _____; Formação Inicial _____; Ano de conclusão do Curso _____; Instituição de Formação _____; Há quanto tempo integra a equipa de assessoria aos tribunais _____.

Algumas pistas de reflexão e registo:

Trajectória que a(o) conduziu da formação inicial à profissão (a opção por uma profissão o que é que a determinou, quem ...);

Circunstâncias que caracterizam a sua trajectória profissional (como conseguiu o 1º emprego, quantos empregos teve, qual teve maior impacto no seu projecto, porquê);

Fases que considera mais importantes do seu desenvolvimento profissional;

O que faz hoje, constitui um momento de passagem para aquilo que realmente gostava de vir a fazer;

O que é que destaca como mais importante na construção do seu projecto profissional (o que gostou de fazer, o que gosta de fazer, o que gostava de vir a fazer);

Elementos, factores, circunstâncias, destaca como mais significativos no seu contexto de trabalho (agrada-lhe o que faz, o que faz corresponde ao que gostaria de fazer, do trabalho que faz qual é o que mais a realiza);

Como caracteriza a relação entre formação e trabalho (formação anterior ao exercício desta profissão, formação no próprio local de trabalho, formação que não se destinava ao trabalho mas que se revelou útil, formação para adquirir competências susceptíveis de serem úteis para o exercício do trabalho, formação contínua...).

Se desejar contactar-me poderá fazê-lo para o seguinte endereço:

Ana Maria Costa e Silva, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho,
 Campus de Gualtar, 4710- Braga

email: anasilva@iep.uminho.pt; telefone 253 604240

Poderá enviar-me o registo escrito, através do email, ou por correio normal, utilizando o envelope selado que junto.

Gostaria de receber o seu registo escrito até ao dia 10 de Maio de 2002.

Muito obrigada.

Guião da Narrativa Oral

- Gostava que falasse de si, do seu trabalho actual...

(...)

- Do que faz...
- Do que gostaria de fazer no contexto actual de trabalho...
- Do seu trabalho enquanto (formação...) numa equipa pluridisciplinar...
- Da sua formação académica, formação posterior, formação específica para o trabalho que faz...
- É importante esta equipa que integra ser pluridisciplinar? Porquê?

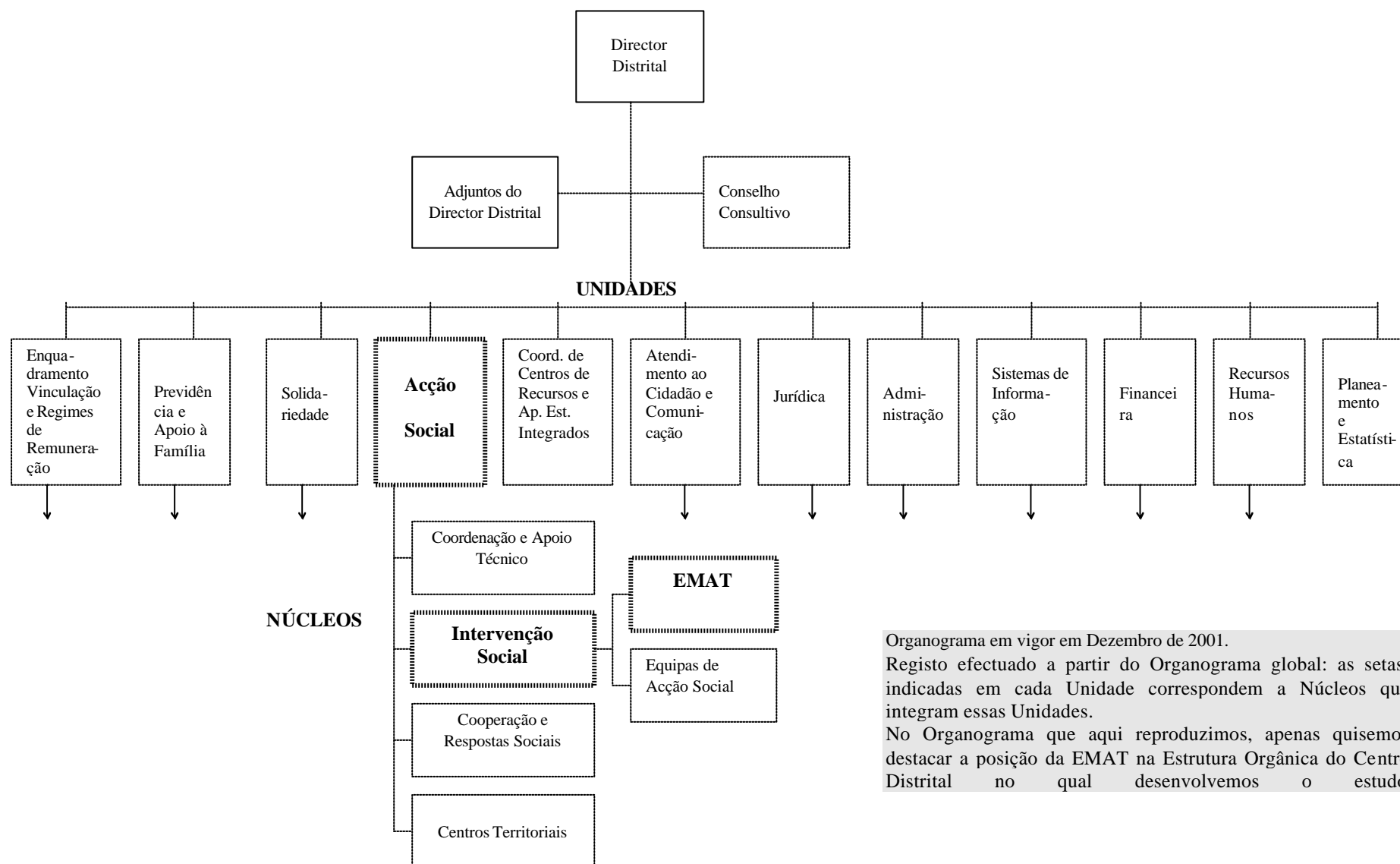
(...)

- Talvez tenha alguma coisa que considera importante, ou algum aspecto que não referiu e que gostava de acrescentar...

Sistematização das categorias descritivas e redução em categorias mais abstractas

Campos/Níveis	Autor/Actor	Trabalho	Organização	Formação
Isotopias	<ul style="list-style-type: none"> - Razões de acesso ao emprego - Características pessoais - Características profissionais - Trajectória profissional experiências e condições de trabalho anteriores - Expectativas para o futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo de trabalho características da área de intervenção actores relação com o Tribunal - Condições de trabalho - Organização do trabalho - Percepção do trabalho inicial e actual representações, investimento, questões éticas expectativas - Relações e emoções no trabalho relações de trabalho trabalho em equipa - Sentido da multidisciplinaridade características atribuídas a diferentes actores 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação da organização Idealizações sobre a organização Cultura organizacional - Relação com a organização - Apoio dos superiores - EMAT características da equipa, sentimentos situação actual e integração noutras equipas apoio técnico, conteúdo e actores sentido das reuniões da equipa 	<ul style="list-style-type: none"> - Trajectória de formação formação inicial e motivações formação para o trabalho e motivações formação na organização e condições de acesso experiências de formação e de aprendizagem - Expectativas/Predisposições de formação

ORGANOGRAMA DO CENTRO DISTRITAL DE SEGURANÇA SOCIAL

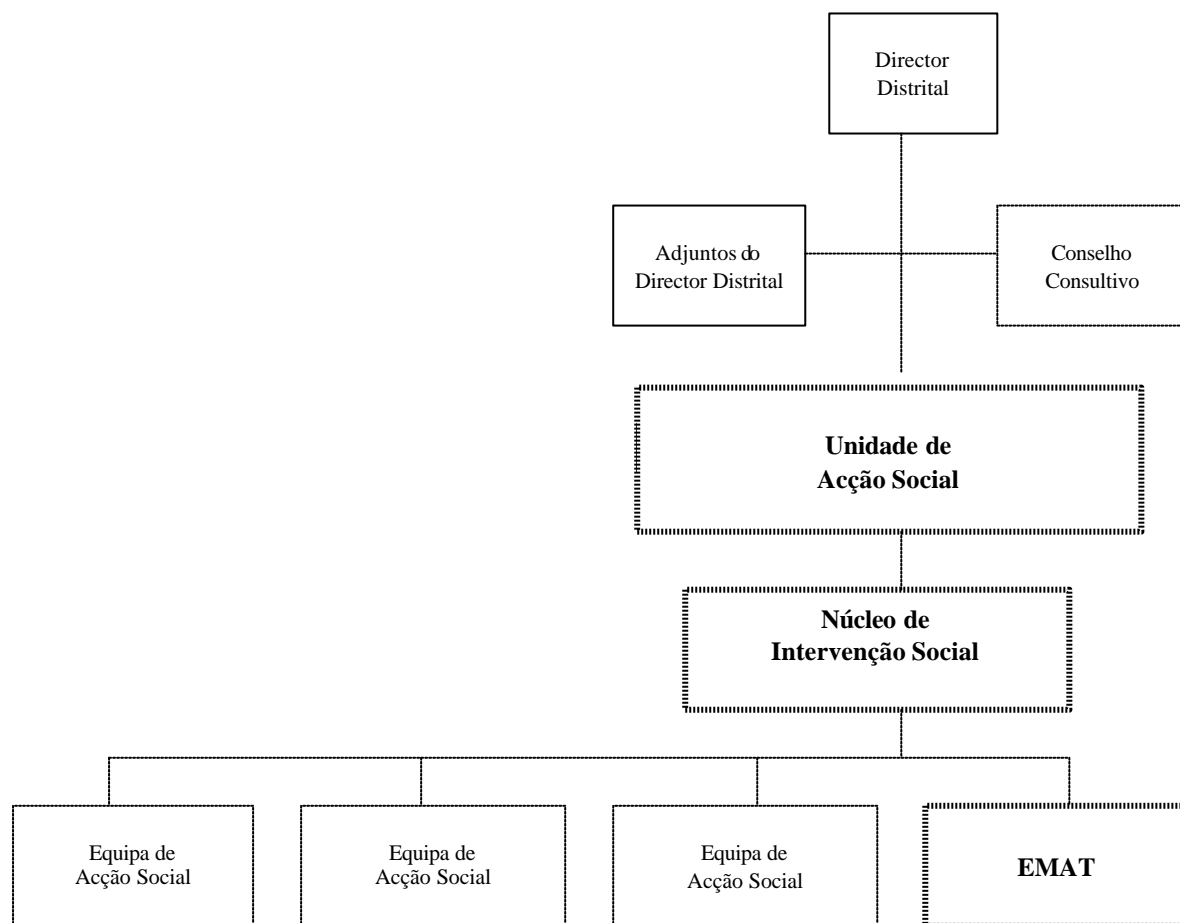


Organograma em vigor em Dezembro de 2001.

Registo efectuado a partir do Organograma global: as setas indicadas em cada Unidade correspondem a Núcleos que integram essas Unidades.

No Organograma que aqui reproduzimos, apenas quisemos destacar a posição da EMAT na Estrutura Orgânica do Centro Distrital no qual desenvolvemos o estudo.

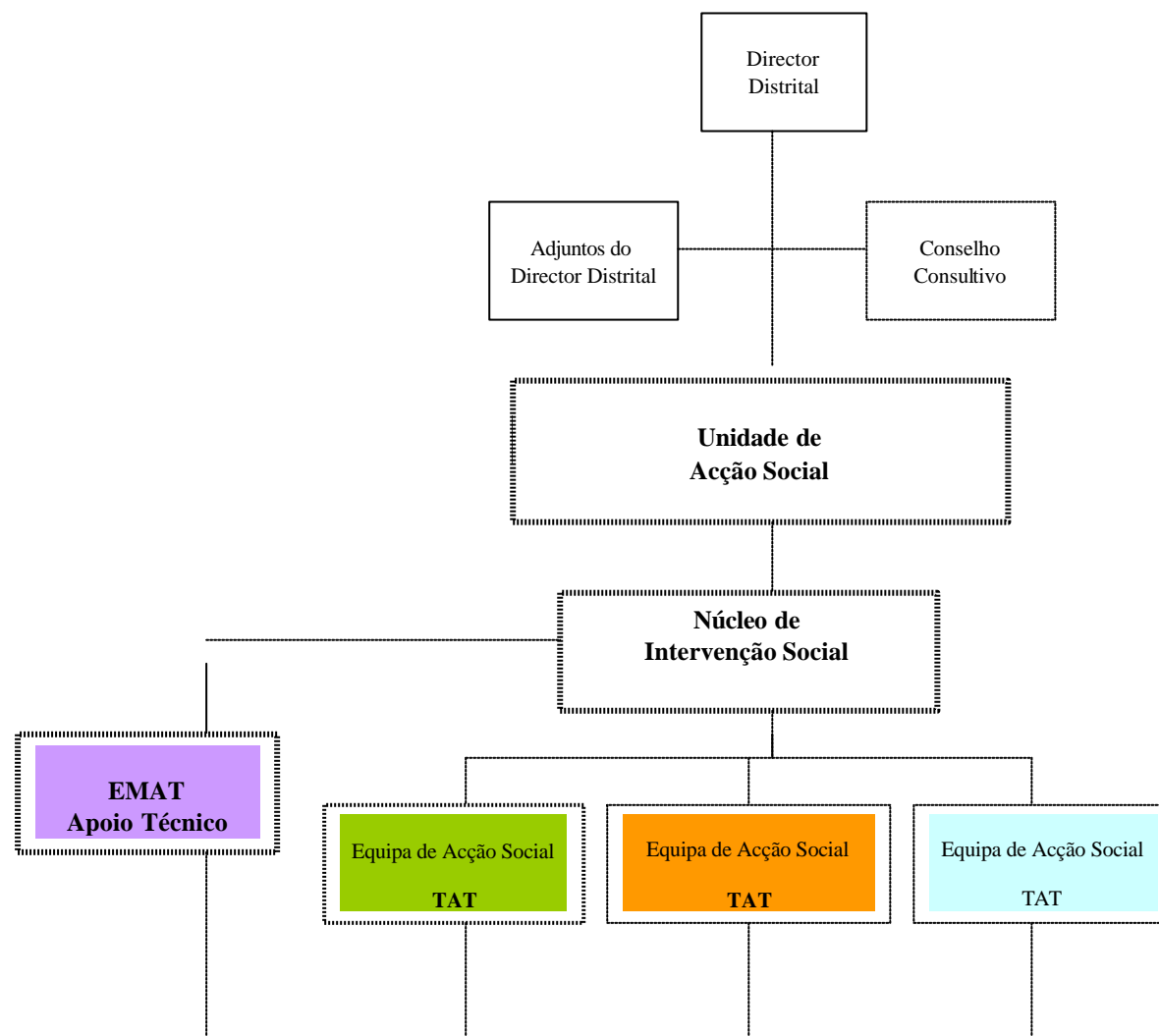
**ORGANOGRAMA DO CENTRO DISTRITAL DE SEGURANÇA SOCIAL:
Acção Social e EMAT - Constituição**



Organograma em vigor em Dezembro de 2001.

Registo efectuado a partir do Organograma global. O Organograma que aqui reproduzimos diz respeito à Unidade de Acção Social e à posição da EMAT aquando da sua constituição nesta Unidade.

**ORGANOGRAMA DO CENTRO DISTRITAL DE SEGURANÇA SOCIAL:
Acção Social e EMAT - Reestruturação**



Organograma em vigor a partir de Maio 2002.
Registo efectuado a partir do Organograma global. O Organograma que aqui reproduzimos diz respeito à Unidade de Acção Social e à posição da EMAT aquando da sua reestruturação nesta Unidade.

Condições de Trabalho na Organização

As informações sobre as condições de trabalho que aqui sistematizamos resultam de duas fontes de informação: i) um relatório elaborado pela EMAT no início de Janeiro/2003 e enviado para o Instituto de Solidariedade e Segurança Social na sequência de uma solicitação deste ao Centro Distrital de Segurança Social, em 23/12/2002, bem como a todos os Centros Distritais do país (informações sintetizadas nos quadros 1 e 2); ii) das narrativas biográficas – entrevistas de investigação.

No quadro 1 fazemos a apresentação de algumas das condições objectivas incluídas no Relatório supra referido e às quais as narradoras se referem, também, nas narrativas, nomeadamente o número de técnicos por equipa²⁷² que fazem o trabalho da assessoria aos Tribunais e o número de processos no activo em cada equipa (em Janeiro/2003).

A ‘equipa violeta’ corresponde à equipa de apoio técnico não tendo, a não ser excepcionalmente, uma intervenção directa e, conseqüentemente, não tem processos (correspondentes a solicitações do(s) Tribunal(ais)).

Conforme se pode ver no quadro, às equipas da Antónia, da Júlia e da Maria correspondem, de facto, um volume de trabalho maior quando relacionado o número de técnicos na equipa com o número de processos no activo. É, também, oportuno esclarecer que nestas três equipas, à data da elaboração do relatório, existiam determinadas idiossincrasias tendentes a agravar o volume de trabalho, a saber: a Antónia encontrava-se no início de uma licença de parto de quatro meses, sem substituição; a Júlia encontrava-se a trabalhar sozinha na equipa desde Agosto de 2002, uma vez que as duas colegas da equipa (uma em exclusividade e outra em acumulação de funções) se encontravam em licença de parto, tendo retomado o trabalho em meados de Janeiro de 2003 e a Maria retomou o trabalho em meados de Janeiro de 2003, após um período de baixa médica prolongada (Setembro/2002 a Janeiro/2003).

²⁷² Com o objectivo de garantir o anonimato a que nos comprometemos no início e durante a investigação, decidimos designar cada uma das equipas que integram as diferentes narradoras por uma cor (na situação real corresponde ao nome do concelho em que intervêm), do mesmo modo que o nome de cada uma das autoras é fictício.

As narradoras fazem referência, também, a outros constrangimentos no trabalho decorrentes quer da organização do trabalho, quer de ausência de recursos externos à organização. No quadro 2 apresentamos os constrangimentos identificados no relatório a que fazemos referência (por cada uma das equipas e a síntese elaborada pela equipa de apoio técnico) os quais são, por vezes, identificados nas narrativas.

Quadro 1
Relação entre n.º de Técnicos da EMAT por equipa e n.º de processos no activo

Identificação das equipas que integram as autoras			
Autoras	Equipa	N.º de Técnicos e formação base	N.º de processos
Antónia		1 TSS e 1 P	165
Carlota Beatriz Dalila Eva		1 TSS, 1 P, 2 Juristas, 1 Prof. esp. em exclusividade ao apoio técnico	_____
Ilda Odete		1 TSS e 1P em acumulação de funções da acção social	47
Júlia Palmira		1 TSS e 1 P em exclusividade; 1TSS em acumulação de funções da acção social	217
Maria Gorete		2TSS e 1P em exclusividade de funções	239
Filomena Noémia		1 P em exclusividade e 1TSS em acumulação de funções da acção social	87
Henriqueta Luísa		1 TSS e 1P em exclusividade	180

Quadro 2
Identificação dos constrangimentos por equipa e síntese elaborada pelo apoio técnico da EMAT

Equipa	Constrangimentos	Síntese dos constrangimentos
Antónia	Ausência de protocolos com a saúde e com o emprego; insuficiência de recursos logísticos (viatura); insuficiência de recursos humanos (Educador Social, Técnico de Serviço Social); elevado nº de processos por Técnico; dificuldades de acolhimento institucional para a população alvo; ausência de dotação técnica de algumas instituições.	Logísticos Insuficiência de viaturas para deslocação dos Técnicos ao exterior; Insuficiência e inexistência de meios informáticos (ausência de ligação em rede, à Internet e instalação de correio electrónico); Insuficiência de telefones com acesso às redes móveis.
Beatriz Carlota Dalila Eva		
Ilda Odete	Inexistência de protocolos com a Saúde, Educação e Emprego; inadequação das instituições aos actuais perfis dos menores; inexistência de recursos logísticos (viatura, meios informáticos); inexistência de recursos humanos (Educador Social)	Humanos Insuficiência de Técnicos para o volume de processos existentes; Ausência de multidisciplinaridade.
Júlia Palmira	Elevado nº de processos por Técnico; insuficiência de recursos logísticos (viaturas) associada à grande extensão geográfica da área do concelho e ao facto de a equipa estar sediada noutro concelho; insuficiência de estruturas a nível institucional; ausência de equipas técnicas em algumas instituições, com modelos de intervenção pouco adequados à realidade actual dos menores; dificuldades de adaptação das instituições de acolhimento aos perfis dos menores, existindo frequentes situações de expulsão.	Institucionais Inexistência de vagas para acolhimento institucional de crianças/jovens com ou sem condutas pré-delinquentes, de forma mais agravada nos menores portadores de deficiência e doença mental; Insuficiência/Ausência de equipas técnicas nas instituições de acolhimento existentes; Fugas e expulsões sistemáticas dos menores com medida de acolhimento em instituição, que conduzem a uma rotatividade perversa de acolhimentos sistemáticos com consequências na intervenção técnica repetitiva e ineficaz; Encerramento da maioria das instituições de acolhimento de crianças/jovens durante os fins de semana e períodos de férias escolares; Ausência de Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em alguns concelhos de distrito.
Maria Gorete	Insuficiência de recursos logísticos (viatura); insuficiência de respostas ao nível do acolhimento institucional e ausência de vagas institucionais; ausência de multidisciplinaridade; insuficiência de recursos humanos; ausência de formação contínua para os Técnicos; Ausência de regulamentação das medidas previstas no Art 35º da LPCJP.	Legais Ausência de regulamentação das medidas de protecção, previstas no Art. 35º da LPCJP.
Filomena Noémia	Inexistência de material específico da área da psicologia para proceder a uma avaliação adequada da situação; polivalência de um dos Técnicos; insuficiência de recursos humanos.	
Henriqueta Luísa	Insuficiência de recursos humanos (Educador Social); insuficiência de recursos logísticos (viatura e correio); inadequação dos espaços existentes para o atendimento da população alvo; ausência de condições de segurança no local de trabalho e nas deslocações ao exterior; inexistência de material lúdico/pedagógico e específico para uma avaliação psicossocial adequada; inexistência de vagas para acolhimento institucional de jovens e menores portadores de deficiência, bem como a sua inadequação a esta população específica; ausência de formação específica e contínua para os Técnicos; Ausência de regulamentação das medidas abrangidas pelo Art 35º da LPCJP.	Outros Ausência de formação contínua e específica para os Técnicos.

Acrescem nas narrativas, com frequência, referência a alguns constrangimentos que não aparecem no relatório e que decorrem, sobretudo, do modo de organização interna do trabalho. Neste sentido, são nomeados alguns, nomeadamente:

- Mudança/rotatividade dos Técnicos,

Outra coisa que eu acho muito mal é *mudar sistematicamente de técnicos*, os casos estão a *mudar sistematicamente de técnicos*; era uma coisa que anteriormente não acontecia. [...] Eu recebo casos de colegas minhas, eu passo casos, porque basta o menor ir residir com a avó ali ao ladinho, na freguesia não sei de quê... que ele já não é meu. Portanto, isto, eu acho que dificulta o processo de reabilitação. (Antónia, entrevista);

- Condições físicas e burocratização do trabalho,

[...] *detesto aquele edifício!* E contra isso ninguém me diz, que detesto, detesto e detesto e acabou, ponto final! Pronto, precisamente por... porque é assim, porque as pessoas também funcionam assim pelo *funcionamento do edifício*, o edifício só abre no horário de atendimento dos utentes, temos que esperar que abra a porta, temos que esperar que feche e não sei quê. Eu, aqui, estou habituada a entrar e a sair à hora que quero. Hoje entrei aqui à hora de almoço, às duas menos vinte, lá nunca poderia entrar a essa hora, porque a porta está fechada e eu teria que esperar pelas duas para poder entrar, quer dizer, são pequenas e grandes diferenças, não é? [...] Olhe, pronto, *desburocratizar as coisas*. A correspondência tem que vir toda aqui, podia perfeitamente a correspondência ir toda das zonas [das equipas] para o Tribunal que era muito mais rápido, pronto. [...] Se calhar nós rendíamos muito mais tempo, teríamos muito menos trabalho, se tudo fosse *desburocratizado*. (Júlia, entrevista);

- Quantidade e qualidade do trabalho,

Portanto, acho que é esta noção do *volume de trabalho* e da... *não só do volume mas da qualidade do trabalho*... porque é assim, a acção social é uma coisa, são subsídios, aqui não, aqui isto é acompanhamento, exige tempo, exige muita dedicação, exige coisas que a Segurança Social até então não estaria preparada. E é a esse nível que eu acho que a Segurança Social não terá tido a noção do trabalho que abarcou. Não estou a dizer tanto a nível de técnicos que foram contratados, nem da nossa capacidade para lidar, mas das... das... do que nos foi disponibilizado para trabalharmos em condições as situações. [...] Portanto, eu, foi o que eu disse à Dr^a H [coordenadora da EMAT], eu não tenho coragem de dizer sequer à Dr^a L [coordenadora da equipa Amarela] que preciso, quer dizer, eu digo-lhe que preciso, ela sabe que eu preciso porque ela vê que eu estou a fazer um trabalho que não me compete a mim, mas que tem que ser feito, e que demora tempo, e que me tira tempo; por exemplo, nós temos

que mandar ofícios, relatórios e têm que ir com não sei quantos ofícios. O ofício podia ser perfeitamente o administrativo a fazer, não precisava de ser eu, e estar a pôr ali folha a folha, porque as impressoras tem que ser folha a folha, porque estão estragadas, nem sequer se pode pôr um montinho [...] e isso tudo são coisas que demoram tempo e que nos vão empancando e tirando o tempo de trabalho, mas que é preciso ser feito, não é. (Maria, entrevista).

Representações e Idealizações do Contexto de Trabalho

O sentido atribuído ao modo como a Organização pensa e gere o trabalho (ou seja, não pensa, procurando gerir o não pensado) por algumas das narradoras foi constatado pela Antónia como uma surpresa, mesmo uma desilusão, uma vez que havia construído uma **imagem idealizada** da Organização.

A narrativa da autora é particularmente expressiva nos argumentos que apresenta. Quais os argumentos que a Antónia verbaliza, ao longo da sua narrativa, para nos justificar as suas expectativas e as suas “desilusões”, relativamente à Organização? Inicia a narrativa com uma afirmação relativamente às suas expectativas passadas, nomeadamente a sua vinda para o actual contexto de trabalho, no qual se encontra há cerca de ano e meio: “*A vinda para aqui foi algo que eu sempre ambicionei*”. Vejamos porquê, que tipo de argumentos Antónia enuncia:

- Porque “aquela procura do funcionalismo público, não naquela maneira de estar e de trabalhar pouco, mas por ser uma questão segura, por ter uma carreira...;
- porque “eu estava, sempre estive em IPSS, quer 5, quer 10 anos nós continuávamos com aquele mesmo estatuto.”;
- porque “a vinda para a Segurança Social seria a forma para progredir na carreira, estar mais perto, realmente, dos pontos de decisão e das informações...”;
- porque “eu sempre trabalhei, enquanto IPSS, sozinha e parecia-me que assim podia, que poderia estar afastada, e uma das formas que eu tinha era fazer bastantes formações.”;
- porque “achava que aqui podia encontrar isso.”;
- porque “foram uns bons anos, mas depois também senti que aquele tempo tinha que terminar, que não era ali que eu queria ficar...”;
- porque “achava que, realmente, aqui a Segurança Social, nós deveríamos ter todas as condições para poder fazer um bom trabalho.”;
- porque “eu achava que numa Segurança Social, que deveria ser... não é... até um padrão para as instituições, etc., que as coisas deveriam correr melhor, pronto.”;
- porque “eu antes de vir para aqui, nunca... quer dizer, embora contactasse com as técnicas aqui, articulava... mas nunca tive uma amiga chegada que eu pudesse... não.”;

Em síntese, podemos resumir este conjunto de argumentos, e face às expectativas da autora, que vir para a Segurança Social era uma meta desejada por Antónia para poder ter uma carreira profissional.

Mas, no momento da entrevista, Antónia sente-se defraudada face às expectativas que tinha e argumenta, sendo que esses argumentos incidem a vários níveis, nomeadamente a nível da instituição e organização de trabalho actual:

- porque “agora, o que se passa aqui, desde que entrei, é que fui a uma formação, amanhã vou a outra, e já estou cá há um ano e pico, que na realidade a decisão... isto é uma máquina tão, tão, tão pesada, que eu não imaginava que fosse que os pontos de decisão...”;
- porque “realmente estamos perto, mas trabalhamos todos um bocadinho de costas uns para os outros; portanto, a decisão é cada vez mais longe.”;
- porque “se calhar nas IPSS, e agora podendo fazer este paralelismo, uma pessoa, realmente, até tem mais poder do que estando aqui...”;
- porque “aqui somos um mero peão, uma peça... neste xadrez... neste xadrez tão grande, uhm...”;
- porque “somos, realmente, poucos para o trabalho que temos de fazer.”;
- porque “a Segurança Social nem sequer está preparada para as nossas exigências, a nível de carro, a nível administrativo, a nível de correio interno, a nível de correio, quando chegam as cartas do Tribunal, quando chegam cá já estão fora de prazo...”;
- porque “quando eu vim foi... foi assim uma surpresa... uma surpresa um bocadinho negativa, quer dizer, porque aqui as coisas, às vezes, ainda são piores do que nas IPSS.”;
- porque “a Segurança Social não está preparada para esta equipa... o modo de funcionamento...”;
- porque “entre eu estar aqui e numa IPSS é exactamente a mesma coisa: porque não tenho progressão na carreira, não tenho regalias nenhuma da Segurança Social a nível da ADSE e esse tipo de coisas, não tenho absolutamente nada.”;

Face à impossibilidade de concretização, até ao momento da entrevista, da meta que “ambicionava”, a Antónia experimenta agora a indecisão face ao futuro: ficar ou partir? Ficar em que condições? Partir para onde? É, nesse sentido, que ela anseia por “*parar aqui um bocadinho*” e “*reflectir*”.

Opções e motivações para a formação

Quadro 1

Opções e motivações para a formação inicial das Técnicas da EMAT

Autoras	Formação inicial	
	Formação Base	Motivações
Antónia	Serviço Social	1ª opção. “Toda a minha vida está ligada a esta profissão. Sempre soube que queria “ajudar os outros” (registo escrito)
Beatriz	Magistério Primário	Obrigada. 1ª opção: Secretária de Administração, através do Instituto Técnico de Formação Intensiva. “... digamos que esse sonho foi desfeito na hora em que alguém decidiu por mim que eu seria professora. Esse alguém foi o meu pai, o qual não me deu hipótese de escolha.” (registo escrito)
Carlota	Psicologia (Clínica)	1ª opção. “Desde muito cedo que me interessei por assuntos relacionados com as relações humanas e a inter-ajuda” (registo escrito)
Dalila	Direito	1ª opção. “... foi de há muitos, de há muitos anos atrás. Sim, sim, porque eu acreditava que o Direito era um instrumento de intervenção e de modificação do mundo, do social...” (entrevista)
Eva	Direito	2ª opção. 1ª opção: Sociologia ou Jornalismo. “Sempre me interessou muito mais a área das Ciências Sociais e Humanas...” (registo escrito)
Filomena	Psicologia (Desenv. e Educ. da Criança)	1ª opção. “Sempre gostei do contacto com as outras pessoas e da área das Ciências Humanas. (...) optei pela área da PDEC. Gosto muito de crianças e considero que é mais fácil obter resultados com esta faixa etária...” (registo escrito)
Gorete	Política Social	2ª opção. 1ª opção: Relações Internacionais. “Eu neste momento digo: “Ainda bem que o percurso foi outro.” (entrevista)
Henriqueta	Serviço Social	2ª opção. 1ª opção: Música ou História. “...até à própria escola desta profissão, digamos que eu nunca a escolhi. Digamos que eu cá... eu faço parte, assim, de um conjunto, não é, de jovens que acabara por tirar o curso, ou aquele curso, que no fundo conseguiram entrar.” (entrevista)
Ilda	Serviço Social	2ª opção. 1ª opção: História (falta de média)
Júlia	Serviço Social	2ª opção. 1ª opção: Psicologia (falta de média)
Luísa	Psicologia (Clínica)	1ª opção
Maria	Psicologia (Comportamento Desviante)	1ª opção. “... com a expectativa de realmente trabalhar, situações de menores com problemas comportamentais e com comportamentos desviantes que, aliás, foi essa a área que eu escolhi de formação.” (entrevista)
Noémia	Serviço Social	2ª opção. 1ª opção: Psicologia (falta de disciplinas básicas). “Eu acho que tenho essa opção por trabalhar com os outros, por relacionar-me com os outros, essa vontade assim... (...) uma inclinaçãozinha por estas áreas humanas e da acção social. (...) eu gostava muito de ouvir e tinha uma vontade louca de... de fazer qualquer coisa... pronto, de ajudar aquelas pessoas...” (entrevista)
Odete	Psicologia (Clínica)	1ª opção.
Palmira	Psicologia (Clínica)	1ª opção.

No quadro 2 apresentamos uma síntese das motivações das autoras para a formação contínua e das suas representações sobre as potencialidades da mesma para o seu investimento pessoal e profissional.

Quadro 2
Motivações das Técnicas da EMAT e frequência de modalidades de formação posterior à formação inicial

Autoras	Formação posterior à formação inicial	
	Modalidades de Formação	Motivações
Antónia	Acções de formação, Seminários.	“A formação é fundamental e eu sempre participei nos diferentes seminários que eram oferecidos” (registo escrito) “eu sempre trabalhei, enquanto IPSS, sozinha e parecia-me que assim podia, que poderia estar afastada, e uma das formas que eu tinha era fazer bastantes formações.” (entrevista)
Beatriz	Curso de Espec., DESE ²⁷³ , Seminários e Acções de formaç.	“É evidente que ao longo de 33 anos a minha formação complementar foi extensa, no entanto, resolvi sublinhar apenas aquelas acções que mais me marcaram e das quais pude transmitir algo aos outros.” (registo escrito).
Carlota	Cursos, Curso de Especialização, CFPIF ²⁷⁴	“A formação é um elemento chave para qualquer bom desempenho profissional. (...) Para além da formação específica da minha licenciatura, sempre tentei aprofundar conhecimentos e adquirir outras competências susceptíveis de serem úteis para o exercício de trabalho” (registo escrito)
Dalila	2 Pós-graduações, Seminários e Acções de formação.	“Eu quando não sinto desafios ando amorfa na vida, percebe? (...) faço aquelas coisas que tenho que fazer e ando amorfa. Então prefiro “pica”, entende? É “pica”. (entrevista)
Eva	Acções de formação, Seminários.	“...”a formação que deverá ser contínua, nesta como em qualquer outra área, de preferência com uma componente interdisciplinar” (registo escrito)
Filomena	Acções de formação, Seminários.	“Há outra coisa que eu tenho sentido, que é assim: sinto que devia ter muito mais formação para fazer isto. E ando, ando a ver onde é que me vou meter, mas eu vou precisar, preciso, não posso ficar parada. Porque é assim: o que eu aprendi no curso não... não dá mesmo...” (entrevista)
Gorete	CFPIF, Mestrado, Seminários, Acções de formação.	“... eu já tinha acabado a licenciatura há... 4 anos? 4, 5 anos, estava a sentir necessidade de mais qualquer coisa, de perceber o que é que... estava a acontecer.” (entrevista)
Henriqueta	Seminários, Acções de formação.	“É assim: eu vou... eu, neste momento, pronto, acho que vou... acho que vou não, vou continuar a fazer formação pelos meus próprios meios, não é, no exterior. Pronto, mas isso também tem a ver não só nesta área específica que eu estou a trabalhar, mas, se calhar, noutras áreas, vou continuar a fazê-lo.” (entrevista)
Ida	Acções de formação, Seminários	_____
Júlia	Acções de formação, Seminários.	“Considero a formação contínua fundamental, dado que nos permite ter outros horizontes, partilhar experiências” (registo escrito) Nós deveríamos ter mais formação porque esta área é demasiado exigente para a pessoa estar com o senso comum. É

²⁷³ Sigla de Diploma em Estudos Superiores Especializados (em deficiência visual e multideficiência) com equiparação ao grau de licenciatura de acordo com o Artº 56 do Estatuto da Carreira Docente.

²⁷⁴ Sigla de ‘Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores’.

Opções e Motivações para a Formação

		evidente que nós temos a nossa formação académica, temos a nossa experiência profissional, mas acho que é uma área que precisa de uma formação contínua, até para quebrarmos o ritmo, e reflectirmos sobre as coisas, e pensarmos e discutirmos, e partilharmos, e essas coisas todas.” (entrevista)
Luísa	Seminários, Acções de formação.	“Pronto, e eu acho que continuo a apostar que a formação...” (entrevista)
Maria	Acções de formação, Seminários, CFPIF.	_____
Noémia	Seminários, Acções de formação.	_____
Odete	Seminários, Acções de formação.	“Eu gostava, a formação não está posta de lado, gostava de me especificar mais dentro da minha área e dentro daquilo que da licenciatura já sei que gosto mais desta área ou daquela... porque a pessoa não pode ser boa em todas as áreas e nem se pode dispersar a trabalhar em tudo...” (entrevista)
Palmira	Seminários, Acções de formação.	“De fazer pesquisas, deixei, deixei. Primeiro, agora tenho muito menos tempo (...) e eu agora tenho o meu filho e cada vez tenho menos tempo. (...) Agora, o que eu fazia era: chegava a casa e tinha determinadas questões, que tinha dúvidas e ia pesquisar, ia ao... falava com a minha colega (...), quer dizer, e fazia assim, mas... sozinha. (entrevista)

Saberes reconhecidos e sentido da multidisciplinaridade

O sentido da multidisciplinaridade e da articulação com outras formações na realização do trabalho aparece, muitas vezes, associado às características profissionais que as autoras se reconhecem a si mesmas e às características atribuídas aos outros profissionais que com elas trabalham.

No quadro seguinte, fazemos uma síntese das referências feitas pelas narradoras às características atribuídas aos outros profissionais que com elas trabalham, ou gostariam que trabalhassem (como é o caso dos Educadores Sociais e dos Sociólogos).

Quadro 1

Características reconhecidas pelas colegas

Actores	Características atribuídas
Assistentes Sociais	<p>[...] eles têm uma maneira de olhar para as coisas que rotulam com uma facilidade enorme. E se não sei quê, se não têm as fraldas, se... são muito picuinhas no jeito de lidar. (Beatriz)</p> <p>[...] é o sentido pragmático deles, eles têm um sentido prático incrível. (Carlota)</p> <p>[...] as Assistentes Sociais, no fundo, têm o lado mais vivido, o lado visto, o real, não é só a prática, mas elas foram lá, viram e não sei quê. (Dalila)</p> <p>A Assistente Social que eu tenho lá, a Noémia, tem décadas de prática, e é uma pessoa, eu acho que isto é das pessoas, não é, ela está atenta a essas coisas todas. [...] é muito perspicaz e tem muito contacto, muito trabalho com as famílias [...] eu tenho aprendido muito com ela (Filomena)</p> <p>[...] o Serviço Social que olha para o caso, para o indivíduo, para o micro. (Gorete)</p> <p>[...] a Henriqueta faz mais a parte social, que diz respeito a RMG, faz os contactos com as colegas da acção social, pronto, no que diz respeito ao dinheiro, digamos assim, para apoios ou outras coisas quaisquer... (Luísa)</p> <p>A área social eu acho que lida mais com as carências económicas, com as más condições a nível da habitação, pronto, eu acho que é mais a esse nível, a habitação, economia, encaminhar as pessoas para emprego... (Odete)</p>
Educadores Sociais	<p>[...] há situações que o que há a fazer é pedagogia. E, nesse sentido, os Educadores Sociais estarão muito melhor munidos para fazer esse trabalho do que os Assistentes Sociais. (Coordenadora da EMAT)</p> <p>[...] há famílias com um défice de competências ao nível mais básico, não é, que precisavam de alguém que realmente lhes ensinasse, ou que lhes fosse falar a casa [...] Acho que eles estão mesmo vocacionados para isso, para essas competências. (Filomena)</p> <p>[...] senti muito a falta de Educadores Sociais, muita falta mesmo, com o trabalho mais directo com as mães. [...] O Educador Social tem mais a ver [...] é um trabalho mais doméstico, na casa da pessoa, o gerir a economia [...] é mais numa dinâmica diária de uma família, que trabalha directamente... (Ilda)</p> <p>[...] quando é uma medida de apoio junto dos pais, há uma medida de acompanhamento, e [...] é importante termos Educadores Sociais a trabalharem nestas famílias, é muito importante. (Noémia)</p>
Juristas	<p>[...] uma dificuldade qualquer em termos do pedido do Tribunal, ou até da própria medida, como propor, e aí entra, de facto, o Jurista que colabora no sentido de ver a melhor forma, e depois, muitas vezes, uma articulação do próprio Jurista com o Tribunal, porque vai discutir, dentro da sua especialidade, algumas questões que se podem levantar, no dia a dia, em relação aos processos. (Directora do NIS)</p> <p>Os Juristas, eu demarquei muito bem as situações dos Juristas e eu não vejo que tenham competência para intervir. Têm que intervir na sua área. [...] Porque não vejo que haja na formação jurídica disciplinas que o ensinem a fazer uma intervenção familiar [...] o Jurista acaba por estar remetido, tecnicamente, para as interpretações, para a construção e revisão de</p>

Saberes reconhecidos e Sentido da Multidisciplinaridade

	<p>medidas para se apresentar a julgamento, que é a sua área. (Coordenadora da EMAT)</p> <p>[...] nós precisamos, realmente, é daquela ajuda a nível das leis, saber corresponder... é isso, saber exactamente o que é que o Tribunal quer. [...] Pronto, e isso é muito importante também para nós... percebermos e enquadrarmos [...] e as juristas justificam [...] e sinto, também, o apoio delas aí (Antónia)</p> <p>[...] as Juristas desde a primeira hora que têm um papel... de apoio técnico, eu diria mesmo de apoio técnico [...] têm um papel muito específico aqui, é mais um trabalho de gabinete [...] elas são valiosíssimas no sentido em que nos ajudam a descartar, em termos jurídicos [...] algumas dificuldades que nós temos. [...] Agora, não têm a luta, a luta dos outros Técnicos, não têm, isso não, não têm. (Beatriz)</p> <p>[...] com as juristas, foi muito... é muito gratificante perceber, perceber melhor a Lei e entendê-la melhor e saber o que estamos a dizer (Carlota)</p> <p>[...] eu acho que é importantíssimo [...] porque é assim, eu nunca tinha ido a Tribunal, sabia lá o que era um processo, o que é que era aquelas fases todas dos processos, o que é que era uma audiência [...] foi preciso aprender isso tudo e é importantíssimo... o apoio delas... (Filomena)</p> <p>É importante o papel dos Juristas, é muito importante porque a gente lida, são as situações, sim senhor, mas contextualizadas numa Lei, não é, e a Lei é com os Juristas, portanto, têm um papel que é muito importante e é necessário. (Gorete)</p> <p>[...] a área jurídica é fundamental também. [...] orientam-nos sobre os pontos mais importantes a pôr [nos relatórios e informações]... (Júlia)</p> <p>Eu acho fundamental, porque a nível das leis e de estarmos protegidas, porque nós vamos a um Tribunal, não é, é um bocado a nossa segurança. (Odete)</p>
Professora especializada	<p>[...] ela, para além de ter uma visão diferente que se complementa muito com a minha, mesmo muito, também tem uma visão maternal que é muito interessante. (Carlota)</p> <p>[...] pedi-lhe frequentemente apoio, porque é importantíssimo sabermos o que é que ela nos aconselha em termos [...] de currículos próprios, currículos alternativos, o que é que a escola tem para oferecer [...] antes de ir para uma reunião para a escola perguntava-lhe sempre opinião... (Filomena)</p> <p>[...] aquilo que ela faz é muito, muito particular, não quer dizer que de vez em quando não se lhe possa pedir algum apoio [...] este apoio prende-se não só com as formações, mas também com os percursos profissionais das pessoas [...] por vezes, o recurso é a formação, mas também é a abertura e o percurso que ela fez... (Gorete)</p> <p>Eu tive um caso, que era de um menino com necessidades educativas especiais, que me apoiei muito na Professora Beatriz. (Júlia)</p>
Psicólogas	<p>[...] para isso é que são os psicólogos, alguma orientação [...] traça-me o perfil da pessoa [...] faz entender aquela relação mais conflituosa entre [...] individualiza o problema [...] ajuda a ver... (Antónia)</p> <p>[...] a avaliação [...] a motivação e expectativas em relação à criança e não sei quê, acho que é muito mais da área da psicologia do que de outra qualquer. (Dalila)</p> <p>[...] a psicóloga vem introduzir um saber mais indiv... não é mais individualizado, mas que tem mais a ver com determinado tipo de características, não é, que tem a ver com a personalidade, pronto, como actuar com a criança, com o jovem, com o adulto, mas tem mais a ver com características pessoais. (Henriqueta)</p> <p>[...] o psicólogo, eu sei o que quero, quando aquele menino tem perturbações, precisa de acompanhamento, tentar perceber o que é que o menino tem, porque é que aquela mãe anda desmotivada, eu não tenho competências para lá chegar [...] está vocacionado mais para a parte das emoções [...] o trabalho directo com os meninos [...] motivá-los, ter coisas para... (Ilda)</p> <p>[...] por exemplo, quando é uma situação de um abuso sexual, eu tenho dificuldades em abordar o menor, os psicólogos, certamente, já têm... (Júlia)</p> <p>A psicóloga vê coisas que nós, se calhar, não vemos. [...] porque a nível de comportamento uma psicóloga avalia perfeitamente, vê com muita mais facilidade. (Noémia)</p>
Sociólogos	<p>Não sei se os sociólogos algum dia integraria... embora ache que os estudos que eles fazem sobre estas matérias são preciosos, mas não para intervirem directamente... (Coordenadora da EMAT)</p> <p>Se calhar, um sociólogo era importante também... quer dizer, para também pôr a pensar algumas questões, não é, também acho que era importante. (Filomena)</p>

No quadro que acabámos de apresentar são explicitadas, não só as características que as narradoras atribuem aos outros profissionais que com elas trabalham ou desejariam que trabalhassem, mas também o apoio, a complementaridade, o contributo de que têm beneficiado para ‘lidar’ com as situações concretas do seu trabalho quotidiano.

No quadro seguinte fazemos uma síntese de algumas das características que as próprias autoras se auto atribuem, as quais parecem convergir com as características que os outros lhes atribuem.

Quadro 2
Características reconhecidas pelas próprias

Autoras	Características
Assistentes Sociais	Eu, se calhar, eu penso mais de uma forma mais abrangente... [...] Se calhar, eu preocupo-me com outras coisas que a colega não se preocupa, sou capaz de me preocupar... [...] como é que está organizada a casa, como é que a criança se apresenta, como é que é o rendimento escolar... (Henriqueta)
Juristas	[...] o que eu acho do papel de um jurista numa EMAT [...] é que, por exemplo, as pessoas que são de áreas diferentes não sabem como se devem dirigir ao Tribunal, nomeadamente, não sabem escrever, ou não sabiam escrever um requerimento, não sabiam se escreviam ao Juiz se escreviam ao Procurador [...] não sabiam a natureza do processo [...] consegui-lhes explicar que também nos relatórios, mais do que juízos de valor que metam factos, e isso é difícil, mesmo para juristas recém-licenciados, não, é difícil, para fazermos acções de petições iniciais temos de fazer tipo descrição... (Dalila) [...] nós, enquanto juristas, estamos no terreno, mas também longe da realidade (Eva)
Politóloga	Eu penso... a formação, apesar de tudo, dá-nos uma capacidade de olharmos para o todo, para o macro. [...] permite ter estes vários olhares sobre vários, sobre a multidisciplinaridade da situação, nas suas várias ópticas, numa perspectiva macro, mais macro do que micro, [...] E isto, eu faço esta análise desde o início, desde que comecei a trabalhar... (Gorete)
Psicólogas	[...] acho que tenho mais capacidade do que as assistentes sociais para fazer uma avaliação do desenvolvimento [...] Ao nível de acompanhamentos também [...] Acho que faço diferente [...] tento [...] pôr as pessoas a pensar nas coisas, pelo menos [...] o trabalho de um psicólogo é assim, exige reflexão, exige estudo e empenhamento nas situações, porque não é “chapa 4”... (Filomena) [...] eu é que faço a intervenção directa com o menor, ou com a família... pronto, desde que seja a avaliação com o menor eu entro sempre. [...] Quando compete mais à área da psicologia, ou para falar com o menor, pronto, principalmente nessa área, disfunções familiares, ou intervenção na instituição [...] qualquer tipo de problema que surge com aquele menor, pronto, é a psicóloga [que intervém]... (Luísa) [...] na nossa área, [...] acho que tem a ver com a pessoa em si, com as pessoas individuais e, depois, com a organização familiar. Pronto, eu acho que nós trabalhamos os problemas da pessoa, as dificuldades não materiais, mas as dificuldades ao nível psicológico, que as pessoas sentem, o lidar com os problemas, como é que elas lidam com a situação da pobreza, com a situação de abuso, pronto, é muito mais coisas psicológicas [...] e o nosso trabalho [...] é depois ajudá-los a recuperar desses traumas que, eventualmente, essas situações menos boas lhes causaram e saber lidar futuramente com possíveis frustrações que possam acontecer... (Odete)

Bibliografia Geral

BIBLIOGRAFIA GERAL²⁷⁵

1 Livros, Capítulos de Livros e Artigos Citados

A

- AFONSO, Almerindo Janela (1997). O neo-liberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995), *Revista Portuguesa de Educação* 10(2), p.103-137.
- ALALUF, Matéo (1986). *Le Temps du Labeur. Formation, emploi et qualification en Sociologie du Travail*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- ALBERONI, Francesco (1981 [1979]). *Le choc amoureux. L'amour à l'état naissant*. Paris : Ramsay.
- ALTER, Norbert (1993). La lassitude de l'acteur de l'innovation, *Sociologie du Travail*, n°4, p. 447-468.
- ALTER, Norbert (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris : PUF.
- ALTER, Norbert (1999 [1993]). *La Gestion du Désordre en Entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- ANSART, Pierre (1977). *Idéologies, conflits et pouvoir*. Paris : PUF.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- APPLE, Michael W. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1999). *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang.
- APPLE, Michael W. (2000). Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora, in J. A Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, p.21-45.
- APPLE, Michael W. (2001). Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora. Entrevista com Michael Apple, in *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.º1, p.5-33, Revista online, www.curriculosemfronteiras.org.

²⁷⁵ Algumas obras referenciadas têm a indicação de duas datas de publicação. A primeira, que corresponde à data da obra citada ao longo da dissertação, refere-se à data da publicação da obra consultada. A segunda, que se encontra entre parêntesis rectos, corresponde à data da primeira edição da obra, na língua original.

- APPLE, Michael W. (2003 [1999]). *Poder, Significado e Identidade. Ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Helena (1985). Profissionalismo e ensino, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº3, separata.
- ARENDT, Hannah (2001 [1958]). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ARENDT, Hannah (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Éditions Calmann-Lévy.
- AUBERT, Nicole & GAULEJAC, Vincent de (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris : Editions le Seuil.
- AUTÉS, Michel (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris : DUNOD.

B

- BARBIER, Jean-Marie (1996a). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, p.11-25.
- BARBIER, Jean-Marie (org.) (1996b). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris : PUF.
- BARBIER, Jean-Marie, BERTON, Fabienne & BORU, Jean-Jacques (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- BARDIN, Laurence (1994 [1989]). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAREL, Yves (1984). *La Société du vide*. Paris : Editions Le Seuil.
- BARROSO, João & CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1993). *A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento).
- BARTHES, Roland (1981 [1966]). Introduction à l'analyse structurale des récits, in Communications 8, *L'analyse structurale du récit*. Paris : Éditions du Seuil, p.7-33.
- BAVERMAN, Harry (1974). *Labour and monopoly capital*. New York: Monthly Review Press.
- BECKER, H. S. (1979, 1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.

- BERBAUM, Jean (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- BERGER, Peter & LUCKMAN, Thomas (1991 [1973]). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, Ltda.
- BERGER, S. & PIORE, Michael (1980). *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*. Cambridge : University Press.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris : Nathan.
- BEYER, Landon E. & LISTON, Daniel P. (2001 [1996]). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas e reforma escolar progresista*. Madrid: AKAL Ediciones.
- BILLARD, Isabelle (1993). Le travail : un concept inachevé, *Education Permanente*, n° 116/3, p. 19-32.
- BLANCHET, Alain (1989). Entrevistar, in A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat & A. Trognon, *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid : Narcea, p. 87-129.
- BLAU, Peter & SCOTT, Richard (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- BLONDEL, Frédéric (2001). Bénéficiaires du RMI et Assistantes Sociales: la co-construction des places dans les sphères du hors travail, in E. Enriquez & D. Lhuilier (dirt.), *Domaine Privé – Sphère Publique*. Paris : Editions ESKA, p. 163-178.
- BOBBITT, John Franklin (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- BOBBITT, John Franklin (1924). *How to Make a Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994 [1991]). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1993). *La Misère du Monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.

- BOYER, Robert (dir.) (1986). *La flexibilité du travail en Europe*. Paris : Éditions La Découverte.
- BRÊDA, Maria São João de Castilho (1997). Vocação e Autonomia. Análise Metapsicológica do Trabalho, *Psicológica*, nº18, p.79-105.
- BUCHER, R. & STRAUSS, Anselm (1992). Profession in Process, in A Strauss, *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan, p.67-86.

C

- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CASSIRER, Ernst (1972 [1923]). *La Philosophie des formes symboliques. I. Le Langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- CASTEL, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- CASTELLS, Manuel (2000 [1996]). *Fim de Milênio*. São Paulo: Editora Paz e Terra, S.A.
- CASTELLS, Manuel (1999 [1997]). *Le pouvoir de l'identité*. Paris : Fayard.
- CASTELLS, Manuel (1999 [1998]). *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra, S.A.
- CASTORIADIS, Cornelius (1974). *L'expérience du mouvement ouvrier. Tomo II : Prolétariat et organisation*. Paris : UGE.
- CASTORIADIS, Cornelius (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Editions Le Seuil.
- CERTEAU, Michel de (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris : Union Générale d'Éditions.
- CHARLON, Elisabeth (1996). Transformation de la formation e transformation des savoirs, in J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Boru, *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan, p.147-164.
- CHARLOT, Bernard (2002 [1997]). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (2004). Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, p.9-25.

- CHAUVIÈRE, Michel e TRONCHE, Didier (2002). *Qualifier le Travail Social. Dynamiques professionnelles et qualité de service*. Paris : DUNOD.
- COMISSÃO EUROPEIA (1996). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society*. (Impresso a partir da Internet).
- CORREIA, José Alberto & CAMELO, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas, *Revista Sociedade, Educação & Culturas*, nº20, p.167-191.
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo, in S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, p.91-117.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (1991). Formação e mundo do trabalho, *Manual do Formador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, José Alberto (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação, in R. Canário (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p.13-41.
- CORREIA, José Alberto (1999). *Os “Lugares-Comuns” na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA, Coleção Cadernos Pedagógicos.
- COURTOIS, Bernardette, MATHEY-PIERRE, Catherine, PORTELLI, Patricia & WITTORSKI, Richard (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise, in J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Boru, *Situations de travail et formation*. Paris : L’Harmattan, p. 165-201.
- CROIZIER, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Editions Le Seuil.
- CROIZIER, Michel (1965). *Le monde des employés de bureau*. Paris : Editions Le Seuil.
- CURIE, Jacques (2002). Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie, *Education Permanente*, 150/1, p.23-32.

D

- DALE, Roger (1997). Educational markets and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), p.451-468.

- DARDEL, Anne & SCHNAPPER, Dominique (1969). *Morphologie de la haute administration française*, tome I, *Les agents du système administratif*. Paris : La Haye, Mouton.
- DAVEZIES, Philippe (1993). Éléments de psychodynamique du travail, *Education Permanente*, 116/3, p. 33-46.
- DAY, Christopher (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DEJOURS, Christophe (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel, *Education Permanente* n°116/3, p. 47-70.
- DEJOURS, Christophe (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Éditions du Seuil.
- DEJOURS, Christophe (org.) (1989). *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris : Éd. De l'AOCIP.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2004). *Les Histoires de Vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos (2ª edição).
- DEMAILLY, Lise (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, *Sociologie du Travail*, 1, p. 59-69.
- DEMAZIÈRE, Didier & DUBAR, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions NATHAN.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (eds.) (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: SAGE. (2ª edição).
- DENZIN, Norman K. (1970). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, Norman K. (1994). The Art and Politics of Interpretation, in N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, p. 500-515.
- DETENNE, Marcel & VERNANT, Jean-Pierre (1974). *Les ruses de l'intelligence. La métis chez les Grecs*. Paris : Flammarion.
- DEWEY, John (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Dicionários Editora. Porto: Porto Editora (7.ª Edição, revista e ampliada).
- DIGNEFFE, Françoise (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-

- Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p.203-245.
- DODIER, Nicolas (1995). *Les Hommes et les Machines*. Paris : Éditions Métailié.
- DOISE, Willem (1973). Relations et représentations entre groupes, in S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, T. II. Paris : Librairie Larousse, p.195-214.
- DUBAR, Claude & TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des Professions*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR, Claude (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris : Éditions La Découverte.
- DUBAR, Claude (1997a [1991]). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (1994) Les identités individuelles et collectives dans le champ professionnel, in *Traité de Sociologie du Travail*, Bruxelles : De Boeck.
- DUBAR, Claude (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité, *Education Permanente* 128, p. 37-43.
- DUBAR, Claude (1997b). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais, in R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p.43-52.
- DUBAR, Claude (1998). Socialisation et construction identitaire, in J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, p.135-141.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- DUBAR, Claude (2002). Professionnalisation, qualification et compétences. Genèse des notions, in M. Chauvière e D. Tronche, *Qualifier le Travail Social. Dynamiques professionnelles et qualité de service*, Paris : DUNOD, p. 74-78.
- DUBAR, Claude (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux, *Temporalités. Productions, Usages, Figures*, nº1, p.100-109.
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- DUBET, François (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris : Editions du Seuil.
- DURAND, Gilbert (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas.

E

-
- EHRENBERG, Alain (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG, Alain (1996). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG, Alain (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- ELIAS, Norbert (1991 [1938]). Les transformations de l'équilibre Je-Nous, in *La société des individus*. Paris : Fayard, p.207-301.
- ENRIQUEZ, Eugène (1992). *L'Organisation en analyse*. Paris : PUF.
- ERICKSON, Frederick (1986). Qualitative methods in research in teaching, in M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, p.162-213.
- ETZIONI, Amitai (1973). *Les organisations modernes*. Paris : Duculot.
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- EVERTSON, Caroline & GREEN, Judith L. (1986). Observation as inquiry and method, in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research and teaching*. New York: Macmillan, p.162-213.

F

-
- FAYOL, Henri (1956 [1916]). *Administration industrielle et générale*. Paris : DUNOD.
- FEATHERSTONE, Mike (1990). Global Culture: An Introduction, in M. Featherstone, *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. Londres: SAGE, p.1-14.
- FERRAROTTI, Franco (1983 [1981]). *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Meridiens.
- FERREIRA, António Casimiro (2002 [2001]). Para uma concepção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos: (Re)pensar o direito das relações laborais, in B. S. Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, p.255-293.
- FERRY, Gilles (1991 [1987]). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Piados.

- FINGER, Mathias (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico, in A. Nóvoa & M. Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 80-86.
- FINO-DEHRS, Aline (1994). *Assistante Sociale. Un Métier entre indétermination et technicité*. Paris : L'Harmattan.
- FLICK, Uwe (2004 [2002]). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- FLORES, M.^a Assunção (2002). *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching. A Two-Year Empirical Study*. Nothingam: University of Nothingam. Tese de Doutoramento (policopiada).
- FORD, Henry (1928). *My Philosophy of Industry*. Londres: Harrap.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Éditions du Seuil.
- FOUCAULT, Michel (1984). *Dits et écrits IV*. Paris : Gallimard.
- FOX, David J. (1987 [1969]). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- FRANCFORT, Isabelle; OSTY, Florence; SAINSAULIEU, Renaud & UHALDE, Marc (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- FREIDSON, Eliot (1984 [1970]). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- FREIDSON, Eliot (1988 [1986]). *Professional Powers. A study of the institutionalisation of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FREIDSON, Eliot (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997). *A Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra
- FREYSSINET, Michel (1974). *Le processus de déqualification-surqualification de la force du travail. Éléments pour une problématique des rapports sociaux*. Paris : CSU.
- FRIEDMANN, Georges (1964). *Le travail en miettes. Spécialisations et loisirs*. Paris : Gallimard.

- GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GIDDENS, Anthony (1990). *Sociology*. Oxford: Polity Press.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1995). *Transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1996 [1994]). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- GIDDENS, Anthony (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- GIDDENS, Anthony (1997 [1991]). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GLASER, Barney G. & STRAUSS, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GOFFMAN, Erving (2000 [1973]). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving (2003 [1974]). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOMES, Duarte (2000). *Cultura Organizacional, comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GONÇALVES, Óscar (2000). *Viver narrativamente. A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GORZ, André (1991). *Métamorphoses du travail Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris : Galilée.
- GROSJEAN, Michèle & SARNIN, Philippe (2002). Les parcours professionnels, *Education Permanente*, nº 150/1, p. 9-19.
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE.
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1990 [1988]). Naturalistic and Rationalistic Enquiry, in J. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement – An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, p.81-85.
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research, in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, p.105-137.
- GUMMESSON, Evert (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Newbury Park: SAGE.

H

- HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- HABERMAS, Jürgen (1993). *La pensée postmétaphysique*. Paris : Armand Colin.
- HALL, Stuart (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- HARGREAVES, Andy (1998 [1994]). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L..
- HEIDEGGER, Martin (1964). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard.
- HIERNAUX, Jean-Pierre (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p.156-202.
- HONORÉ, Bernard (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être. Un chemin avec Heidegger*. Paris : l'Harmattan.
- HUBERMAN, Michael & MILES, Mathew (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- HUGHES, Everett C. (1967 [1958]). *Man and their Work*. Glencoe: The Free Press.
- HUGHES, Everett C. (1996). *Le Regard Sociologique. Essais Choisis*. Paris : Editions EHESS.
- HUGUET, Michelle (1983). Structures de sollicitation et incidences subjectives, *Bulletin de Psychologie*, T. XXXVI, nº360.

I

- ILLICH, Ivan (1982 [1970]). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ION, Jacques (2000). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : DUNOD.
- ION, Jacques e TRICART, Jean-Paul (1984). *Les travailleurs sociaux*. Paris : Editions la Découverte.
- ION, Jacques e TRICART, Jean-Paul (1985). Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux, *Sociologie du Travail*, nº2-1985, p.137-153.
-

J

JAMESON, Fredric & MIYOSHI, Masao (orgs.) (1998). *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press.

JARVIS, Peter (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom-Helm.

JOBERT, Guy (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse, *Éducation Permanente*, n°116, p.7-18.

JODELET, Denise (1989). Représentations sociales – un domaine en expansion, in D. Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF, p. 31-61.

K

KAUFMANN, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : NATHAN.

KERN, Horst & SCHUMANN, Michael (1989). *La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle : l'état actuel et les tendances*. Paris : MSH.

KETELE, Jean-Marie de & ROEGIERS, Xavier (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

KLIEBARD, Herbert M. (1995 [1994]). *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge.

KLIEBARD, Herbert M. (1999). *Schooled to Work. Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College Press.

KUHN, Thomas (1994 [1962]). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

L

LALLEMENT, Michel (éd.) (2003). *Figures du temps : les nouvelles temporalités du travail et de la formation*. Paris : l'Harmattan.

LARSON, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.

- LAW, B. (1991). Education for autonomy and learning about work. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPFD and Louvain-La-Neuve: Academia, p.163-168.
- LAW, B. (1992). Autonomy and learning about work. In R.A Young e A Collin (Eds.), *Interpreting career: hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger Publishers, p.151-167.
- LESNE, Marcel (1984 [1977]). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, Michele, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris : Plon.
- LIEBERMAN, Ann (1996). Practices that support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning, in M. W. McLaughlin e I. Oberman (eds.), *Teacher Learning. New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press, p.185-201.
- LIMA, Licínio (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil, *Inovação*, 9, p. 283-297.
- LIMA, Licínio (1997). O paradigma da educação contabil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas do ensino superior em Portugal, in V. Sguissardi & J. Silva (orgs.), *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: UNIMEP, p.23-62.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho (2ª edição).
- LIPIANSKY, Marc E. (1998). Les fondements de l'identité, in J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, p.21-30.
- LOURAU, René (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.

M

- MACDONALD, James B. (1966a). Language, Meaning and Motivation: An Introduction, in J. Macdonald & R. Leeper (eds.), *Language and Meaning*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

- MACDONALD, James B. (1966b). The Person in the Curriculum, in H. F. Robison (ed.), *Precedents and Promise in the Curriculum Field*. New York: Teachers College Press.
- MACDONALD, K. & TIPTON, C. (1993). Using documents, in N. Gilbert (org.) *Researching social life*. London: SAGE, p.187-200.
- MACMILLAN, James & SCHUMACHER, Sally (1997). *Research in Education. A conceptual Introduction*. United States – Wesley Educational Publishers.
- MAGALHÃES, António M. (2001). O síndrome de Cassandra: Reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola, in S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, p.301-337.
- MALGLAIVE, Gérard (1995 [1990]). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARCH, James & SIMON, Herbert (1969). *Les organisations. Problèmes psychosociologiques*. Paris : DUNOD.
- MAROY, Christian (1997). A análise qualitativa de entrevistas, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p.117-155.
- MARSHALL, Catherine & ROSSMAN, Gretchen B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- MARTIN, J., SITKIN, S. B. & BOEHM, M. (1985). Founders and the Elusiveness of a Cultural Legacy, in P. J. Frost, F. L. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg & J. Martin (eds.), *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MASSONNAT, Jean (1989). Observar, in A Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat & A Trognon, *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid : Narcea, p.27-86.
- MATOS, Manuel Santos e (1999). *Teorias e Práticas de Formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- MCLAUGHLIN, M. W (1993). What matters most in teachers’ workplace context?, in J.W. Little & M.W.McLaughlin (eds), *Teachers’ Work: Individuals; Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press, p. 79-103.
- MEAD, George Herbert (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEAD, George Herbert (1963 [1933]). *L’esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- MELO, Alberto (1976). A ingratidão dos alunos, *Escola e Sociedade (Antologia)*. Lisboa: MEIC/Instituto de Tecnologia Educativa.
- MENDEL, Gérard (1992). *La société n’est pas une famille*. Paris : La Découverte.

- MENDES, José Manuel Oliveira (2001). O desafio das identidades, in B. S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, p.489-523.
- MERRIAM, Sharan & CAFFARELLA, Rosemary (1991). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- MERRIAM, Sharan B. (1998 [1988]). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MERTON, Robert K. (1957). *The Student Physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- MOLES, Abraham (1973). *Rumos de uma cultura tecnológica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- MONJARDET, Dominique (1987). Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière, *Sociologie du Travail*, 1, p.47-58.
- MORGAN, A. (1991). *Case-Study Research in Distance Education*. Australia: Institute of Distance Education – Deakin University e University of South Australia.
- MORIN, Edgar (1982). *Science avec Conscience*. Paris : Fayard.
- MORSE, Janice M. (1994). Designing Funded Qualitative Research, in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, p.220-235.

N

- NAVILLE, Pierre & FRIEDMAN, Georges (1960). *Traité de Sociologie du Travail*. Paris : Armand Colin.
- NUNES, João Arriscado (2002 [2001]). Teoria crítica, cultura e ciência: O(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização, in B. S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, p.297-338.

O

- OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. (3ª edição).
-

-
- PACHECO, José Augusto (2000). Introdução, in J. A Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, p.7-20
- PACHECO, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares, in J. A Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, p.91- 107.
- PACHECO, José Augusto (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas, *Revista de Estudos Curriculares*, 1, p. 59-77.
- PAGÈS, Max (1967). *La vie affective des groupes*. Paris : DUNOD.
- PAGÈS, Max (1986). *Trace ou sens*. Paris : Hommes et Groupes.
- PAGÈS, Max ; BONETTI, Michel ; GAULEJAC, Vincent de ; DESCENDRE, Daniel (1992 [1979]). *L'emprise de l'organisation*. Paris : PUF.
- PAIN, Abraham (1990). *Éducation informelle, les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : Flamarion.
- PARADEISE, Catherine (1984). La marine marchande française, un marché du travail fermé ?, *Revue Française de Sociologie*, XXV.
- PARADEISE, Catherine (1987). Des savoir aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail, *Sociologie du Travail*, 1, p.35-46.
- PARASKEVA, João M. (2004). Introdução Crítica. Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo, in J. Bobbitt, *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora, p. 7-35.
- PATTON, Micheal Quinn (1990 [1980]). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.
- PAUGMAN, Serge (2000). *Les salariés de la précarité. Les nouvelles formes d'intégration professionnelle*. Paris : PUF.
- PETITAT, André (1982). *Production de l'école – production de la société*. Genève : Librairie Dorz.
- PHILIP, André & PHILIP, Loïc (1990). *História dos factos económicos e sociais, de 1800 aos nossos dias*. Lisboa: Moraes Editores.
- PINTO, José Madureira (1991). Considerações sobre a produção social de identidade, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º32, p.217-231.
- PIOTET, Françoise (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF.

- PLUMMER, Ken (1983). *Documents of Life*. London: Allen.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone & REYBAUT, Paul (1999 [1983]). *Histórias de Vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora (2ª edição).
- POLONYI, Karl (1983). *La grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris : Gallimard.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle (1990 [1988]). *Entre o Tempo e a Eternidade*. Lisboa: Gradiva.
- PROSSER, Charles A. & ALLEN, Charles R. (1925). *Vocational Education in a Democracy*. New York: Century.

R

- REIS, José (2002 [2001]). A globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geo-económicos e o “simples” funcionamento dos sistemas complexos, in B. S. Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, p.111-134.
- REYNAUD, Emmanuelle (1992). Identités collectives et changement sociale : les cultures collectives comme dynamique d’action, *Sociologie du Travail*, 2, p.159-177.
- RICHARDS, Thomas & RICHARDS, Lyn (1994). Using the Computers in Qualitative Research, in N. K. Denzin & I. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, p.445-462.
- RICOEUR, Paul (1985). *Temps et récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- RICOEUR, Paul (1990). Pouvoir et violence, *Tierce-Litéralles*, 11, p.141-159.
- RICOEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- RITZER, George (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- ROCHE, Janine, (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation?, *Education Permanente*, nº140/3, p. 35-49.
- RODRIGUES, Fernanda (1998). *A assistência social nas políticas públicas*. São Paulo: Pontefícia Universidade de São Paulo. Tese de Doutoramento (policopiada).
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (1994). *Savoirs et Compétences. De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*. Paris : L’Harmattan.
- ROTTER, Julian (1966). Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement, *Psychology Monographs*, 80 (Whole N° 609).

ROTTER, Julian (1982). *The development and application of social learning theory*. New York: Praeger.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (1998). La construction de l'identité, in J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, p.1-13.

RUQUOY, Danielle (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p.84-116.

S

SACRISTÁN, José Gimeno (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

SACRISTÁN, José Gimeno (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

SACRISTÁN, José Gimeno (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas, in J. A Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, p.47-65.

SAINSAULIEU, Renaud & SEGRESTIN, Denis (1986). Vers une théorie sociologique de l'entreprise, *Sociologie du Travail*, nº3, p. 335-352.

SAINSAULIEU, Renaud (1988 [1977]). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SAINSAULIEU, Renaud (1993). La valeur travail, *Education Permanente*, 116/3, p.159-172.

SAINSAULIEU, Renaud (1997). *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

SAINT-GEORGES, Pierre (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p.15-47.

SANTOS, Boaventura Sousa (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. (2ª edição).

SANTOS, Boaventura Sousa (1989). Da ideia de Universidade à Universidade das ideias, *Revista Crítica de Ciências Sociais* (27-28).

- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1998 [1989]). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento. (5ª edição).
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2002 [2001]). Os processos da globalização, in B. S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, p.31-106.
- SCHÖN, Donald (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in J.-M. Barbier (org.), *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris : PUF, p.201-222.
- SCHUMPETER, Joseph (1965 [1942]). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot.
- SEGRESTIN, Denis (1984). *Le phénomène corporatiste*. Paris : Fayard.
- SILVA, Ana Maria Costa (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SKLAIR, Leslie (1991). *Sociology of the Global System*. London: Harvester Wheatsheaf.
- SPINK, Mary Jane (1999). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: Aproximações Teóricas e Metodológicas*. S. Paulo: Cortez Editora.
- STAKE, Robert E. (2003). Case Studies, in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: SAGE. (2ª edição), p. 134-164.
- STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luísa & CORREIA, José Alberto (orgs.) (2001). Prefácio, in *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, p.13-16.
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (1991 [1990]). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- STRAUSS, Anselm (1992). *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan.
- STROOBANTS, Marcelle (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

STROOBANTS, Marcelle (1994). La visibilité des compétences, in F. Ropé e L. Tanguy, *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, p.175-203.

T

TANGUY, Lucie (1994a). Rationalisation pédagogique et légitimité politique, in F. Ropé e L. Tanguy, *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, p.23-61.

TANGUY, Lucie (1994b). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise, in F. Ropé e L. Tanguy, *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, p.205-235.

TAP, Pierre (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

TAYLOR, Charles (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris : Cerf.

TAYLOR, Charles (1998 [1989]). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Éditions du Seuil.

TAYLOR, Frederick Winslow (1911). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper.

TAYLOR, Frederick Winslow (1957 [1911]). *La direction scientifique des entreprises*. Paris : DUNOD.

TEODORO, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade, in S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, p.125-161.

TERSSAC, Gilbert de (1996). Savoirs, compétences et travail, in J.-M. Barbier (org.), *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris : PUF, p.223-247.

TESCH, Renata (1990). *Qualitative Resaerch: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.

THÉRY, Irene (1996). *Le démariage. Justice et vie privée*. Paris : Editions Odile Jacob.

TOURAINÉ, Alain (1955). *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*. Paris : Éd. du CNRS.

TOURAINÉ, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

TRAPIER, Pierre (1987). De la qualification au marché du travail professionnel, Communication aux *Journées de Sociologie du Travail*, Nantes. (policopiada)

TYLER, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University of Chicago Press.

V

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo, in A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

VALLES, Miguel S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.

VERMERSCH, Pierre (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, *Psychologie Française*, 29, 3-4, p.297-302.

VERMERSCH, Pierre (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.

VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.

W

WACQUANT, Loïc (2000 [1999]). *As Prisões de Miséria*. Oeiras: Celta Editora.

WEBER, Max (1959 [1919]). *Le savant et la politique*. Paris : Plon.

WEBER, Max (1964 [1904]). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon.

WEBER, Max (1971 [1921]). *Économie et société*. Paris : Plon.

WILENSKY, Harold (1964). The professionalization of Everyone?, *American Journal of Sociology*, 2, pp.137-158.

Y

YIN, Robert K. (1989 [1984]). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: SAGE Publications, Applied Social Research Methods series, volume 5.

ZARIFIAN, Philippe (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, *Éducation Permanente*, 112, p.15-22.

ZARIFIAN, Philippe (1995). *Le Travail et l'Événement*. Paris : Éditions l'Harmattan.

ZARIFIAN, Philippe (1996). *Travail et Communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris : PUF.

ZARIFIAN, Philippe (1999). L'agir communicationnel face au travail professionnel, *Sociologie du Travail*, 41, p.163-177.

ZARIFIAN, Philippe (2003). *À quoi sert le travail ?* Paris : La Dispute.

ZEICHENER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

2 Legislação Consultada e Referenciada

Decreto-Lei n.º 47032, de 27/5/1966

Regulamenta o Contrato Individual de Trabalho (CIT).

Decreto-Lei n.º 49408, de 24/11/1969

Revê a anterior regulamentação do CIT.

Decreto-Lei n.º 874/76, de 28 de Dezembro

Regulamenta o regime de férias, faltas e feriados dos trabalhadores.

Lei n.º 82/77, de 6 de Dezembro

Define a Lei Orgânica dos Tribunais Judiciais.

Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro

Define a Organização Tutelar de Menores.

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros, de 21/1/1988

Define o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE).

Decreto-Lei n.º 64-A/89, de 27 de Fevereiro

Legisla as condições de caducidade/cessação dos contratos de trabalho.

Portaria n.º 370/90, de 12 de Maio

Portaria n.º 1144/90, de 20 de Novembro

Reconhecem o nível de Licenciatura ao Curso Superior de Serviço Social ministrado pelos Institutos Superiores de Serviço Social de Lisboa, Porto e Coimbra.

Decreto-Lei n.º 296/91, de 16 de Agosto

Integra as Assistentes Sociais abrangidas pelas Portarias supra referidas em carreira adequada à habilitação.

Resolução da Presidência do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9/8/1991

Define o Programa Educação para Todos (PEPT).

Lei n.º 19-A/96, de 29 de Junho

Institui o Rendimento Mínimo Garantido (RMG).

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro

Aprova a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de Dezembro

Institui a criação de equipas multidisciplinares de apoio técnico aos Tribunais e define o conteúdo funcional dos Técnicos de Assessoria Técnica aos Tribunais.

Despacho 1810/2004, de 27 de Janeiro

Institui a criação dos Núcleos Locais de Inserção (NLI).

3 Documentos não Publicados Consultados e Referenciados

Guião de entrevista para a elaboração de Relatórios.

Modelos de Relatórios Técnicos da EMAT:

- Relatório Social
- Relatório de Acompanhamento de Medida
- Relatório sobre Necessidades de Menor
- Relatório para Revisão da Medida
- Informação Social

Relatórios efectuados pelas Técnicas da EMAT para os Tribunais especializados de Família e de Menores:

- Relatório Social
- Relatório de Acompanhamento de Medida
- Relatório sobre Necessidades de Menor
- Relatório para Revisão da Medida

Informações Sociais efectuados pelas Técnicas da EMAT para os Tribunais especializados de Família e de Menores.

Relatório do primeiro ano e meio da Actividade da EMAT elaborado pela equipa.